

صحيفة التربية

العدد الاول

نوفمبر ١٩٦١

المسنة الرابعة عشرة

في هذا العدد

اعداد المعلم العربى فى اطار الفلسفة التربوية الجديدة
للاستاذ اسماعيل محمود القباني

حاجتنا الى اهداف تربوية عربية مشتركة
للاستاذ محمد فريد ابو حديد

الكتاب المدرسى بين القومية والعالمية
للدكتور ابو الفتوح رضوان
التوجيه التربوى

تطور المدرسة الاعدادية العملية واهدافها
للاستاذ محمد احمد بنونة

المدرسة الثانوية : تطورها ، تنظيمها ،
اهدافها فى المجتمع العربى
للدكتور محمد الهادى عفيفى

العوامل التى تهيىء للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية
للدكتور محمد احمد الفنام

المؤتمرات التربوية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الرابعة عشرة نوفمبر ١٩٦١ العدد الاول

في هذا العدد

صفحة	
٣	أعداد المعلم العربى فى اطار الفلسفة التربوية الجديدة
٢٠	حاجتنا الى أهداف تربوية عربية مشتركة
٣٢	الكتاب المدرسى بين القومية والعالمية
٤٥	التوجيه التربوى
٥٤	تطور المدرسة الاعدادية العملية وأهدافها
٦١	المدرسة الثانوية : تطورها ، تنظيمها ، أهدافها فى المجتمع العربى
٨٥	العوامل التى تهىء للمدرس تحقيق دوره فى العملية التعليمية
٩٥	المؤتمرات التربوية

تصدرها رابطة خريجي رئيس التحرير
٧١١١١٨ : ب عدليلا شنها الأستاذ محمد سعيد قبرى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

دار الھنا للطباعة ت : ۸۱۱۱۲۷

إعداد المعلم العربي في إطار الفلسفة التربوية المتجددة

للاستاذ اسماعيل محمود القباني

لست في حاجة الى الافاضة في الحديث عن أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في حياة الامة العربية . فالتربية هي احد الاسس الكبرى التي تعتمد عليها الامم في الاحتفاظ بكيانها ، والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره ، والمعلم يحتل مكان الصدارة بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها ، ولا يشاركه في هذا المكان سوى الحائلة التي يكون عليها التلاميذ أنفسهم ، واستعداداتهم سواء كانت موروثية او مكتسبة من البيئة الاجتماعية والمنزلية . اما سائر العوامل الاخرى ، من انظمة ومناهج ، وكتب ، وأدوات ، ومبان ، ومرافق تعليمية ، فانها تأتي بعد المعلم في الأهمية فهو الذي يستطيع أن يستخلص أعظم الفائدة من هذه العوامل ، وهو الذي يبعث الروح والحياة في المناهج ، والذي له أكبر الأثر في سلوك التلاميذ وأفكارهم عن طريق القدوة والاستهواء . ويجب ألا ننسى أن التلاميذ يتشربون المبادئ والقيم من البيئة التي يعيشون فيها ، ومن تصرفات الافراد البارزين في هذه البيئة ، ولا شك في أن المعلمين هم أبرز الافراد في البيئة المدرسية .

وكثيرا ما حاولنا في مختلف البلاد العربية تطبيق انظمة واساليب تربوية جديدة صالحة في حد ذاتها ، ولكن الجهود تحطمت على صخرة سوء التطبيق من جانب المدرسين ، سواء اكان ذلك بسبب نقص قدرتهم على تطبيق تلك الاساليب ، أم بسبب نقص ايمانهم بها .

من هذا تتضح ضرورة العناية الكبيرة باختيار المعلمين واعدادهم اعدادا صالحا وتزداد أهمية ذلك في عهود التطور السريع في الحياة وفي أنظمة التعليم . ففي العهود التي يسير التغير فيها على مهل ، يمكن المعلم أن يعتمد على التقاليد ، وأن يسترشد بالاساليب التي تعلم بها وهو طائب . اما في عهود التغير السريع ، فان الكثير من التقاليد ومن النظم والاساليب التي تعلم عليها المعلمون في صغرهم تصبح غير ملائمة للاتجاهات الجديدة ، ويصبح اعداد المعلمين لتقبل هذه الاتجاهات والسير وفقا لها أمرا مهما . فضلا عن هذا ، تكون هناك حاجة الى اصلاح ما فيهم من عيوب عامة تركتها في شخصياتهم حياة الاسرة والمجتمع ، والتي اكسابهم الصفات الخلقية والاتجاهات العقلية والنفسية التي تلائم أسلوب الحياة الذي تنشده الامة في تطورها . وينبغي أن يكون هذا كله من أهداف المعاهد التي تقوم باعداد المعلمين الجدد وتكميل المدرسين المشتغلين : فالمعلم

هو دعامة الإصلاح التعليمي ، ومعاهد اعداد المعلمين هي في الواقع نقط الارتكاز في كل خطة إصلاحية بل هي البداية الحقيقية .

في نقطة البداية في بحث المبادئ التي ينبغي ان يلتزم عليها اعداد المعلمين والأنظمة والاساليب التي تتبع هي ان نسأل : ما الاهداف التي نشأخاها في اعداد المعلم ؟ ولكننا للإجابة على هذا السؤال ينبغي ان نعرف أولا : ما نوع التعليم الذي نريد ان نعيد المعلم له ؟ ما اهدافه ؟ وما كنه العملية التربوية التي تؤدي الى تحقيق هذه الاهداف ؟ وبعبارة أخرى ، ينبغي ان نعرف الفلسفة التربوية التي نعتنقها .

وفلسفة التربية في كل امة يجب ان تكون نابعة من حقائق حياتها ، ومعبرة عن مثلها العليا واتجاهاتها . ولذلك ينبغي ان نسأل : ما الحقيقة الأساسية في حياة البلاد العربية اليوم ، والعامل المشترك بينها جميعا ؟ ما الصفة البارزة التي يتميز بها المجتمع العربي في عهده الحالي ، وتتحكم في نشاطه واتجاهاته ؟ اعتقد انه لا محل للخلاف في ان هذه الصفة هي « النهوض » فالامة العربية هي الآن امة ناهضة بعد فترة ركود استمرت قرونا عدة . امة خارجة من حكم اجنبي استبدادي ، جزاها ، وشل شخصيتها ، وعطل طاقتها ، وامتهن كرامة افرادها وهي الآن تتلمس طريقها الى حياة افضل تتوحد فيها الاجزاء ، وينمو الشعور بالشخصية القومية ، وتنطلق الطاقات ، ويستعيد الفرد حرية وشعوره بكرامته كأمة خارجة من عهد تأخر اجتماعي وخلق اقتصادي ، وهي الآن تسعى بكل جهودها الى رفع مستوى الحياة فيها ، وتتطلع الى تحقيق العدالة الاجتماعية بين افرادها ، وتقوية الشعور الاجتماعي فيهم ، بما يكفل تعاونهم جميعا وتكريس جهودهم لتحقيق هذه الغايات .

والاضطلاع بهذه النهضة هي رسالة الجيل الناشئ في الامة . ولذلك ينبغي ان يبدأ البحث عن اهداف التربية في محيطها ، وعلى ضوء حاجاتها الأساسية فما هذه الحاجات ؟

لعلنا نتفق على ان في مقدمة هذه الحاجات حاجتنا الى استغلال كل القوى الكامنة في ابناء الامة ، فلا يمكن ان نتقدم بالسرعة الكافية ، ونعوض ما فاتنا من زمن طويل ، الا اذا كنا نستغل قوى كل فرد منهم . وفي هذا دور التعليم واضح ، فهو يجب ان يهدف الى تنمية الاستعدادات والقدرات الكامنة في الافراد ، واذكاء القوى الخلاقة فيهم ، وتنمية شخصيتهم الى اقصى حدود امكانياتها ، وفي الوقت نفسه يجب ان يهدف الى توجيه هذه القوى والاستعدادات توجيهها اجتماعيا ، والتسوية بين النزعات الفردية وبين مطالب النهضة ، بحيث يحقق الفرد ذاته ويجد سعادته في خدمتها .

وتحقيق هذا الغرض المزدوج يقوم على عاملين ، المعرفة والممارسة .
فأما من حيث الممارسة ، فالتعليم يجب ألا يقتصر على تزويد التلاميذ
بالادوات الفكرية اللازمة لتنمية قواهم وتوسيع ميولهم ، وبالمفاهيم العامة
التي يحتاجون اليها في تأدية الوظائف الأساسية في حياتهم ، بل يجب
كذلك أن يعنى بدراسة المجتمع ومشكلاته ، ونواحي قوته وضعفه ، كي
يساعد على تنمية الفهم الاجتماعى فى النشء ، ويمكنهم من ادراك الدور
الاجتماعى الذى سيكون عليهم القيام به فى المستقبل . ولكن الفهم وحده
لا يكفى . فان من الضرورى تنمية الدوافع للمشاركة الفعالة فى العمل
الاجتماعى ، والقدرة على هذه المشاركة . وهذا لا يحتاج الى المعرفة
فحسب ، بل الى الممارسة والتفاعل مع البيئة تفاعلا يؤدى الى نتائج
فرضية للفرد . هذا فضلا عن أن هذا التفاعل عامل مهم من عوامل تنمية
الفهم . فشرط النمو العقلى والنفسى هو أن يكون موقف التعليم موقفا
ايجابيا لا سلبيا ، أى أن التعليم عن طريق النشاط والخبرة .
فالمدسة اذن ، يجب أن تكون بيئة غنية بالمؤثرات التى تثير نشاط
التلاميذ ، وتوجهه نحو تحقيق الاهداف المنشودة ، من نمو شخصى وسلوك
اجتماعى وبعبارة اخرى ينبغى أن تكون المدرسة مجتمعا مصغرا ، يمارس
انتلاميذ فيه أسلوب الحياة الذى ننشده فى نهضتنا ، ويتدربون على
العيش معا ، والعمل لتحقيق أهداف مشتركة .

ثم انه لما كانت نهضتنا نهضة قومية الى جانب كونها نهضة اجتماعية ،
فان هناك حاجة لان يفهم الفرد العناصر والمقومات التى تتكون منها الثقافة
العربية ، من دين ، وأدب ، وتاريخ ، واوضاع اجتماعية وسياسية ،
وهما واضحا ، والى أن يدركوا على ضوء ذلك غايات النهضة واتجاهاتها
انروحية . وعلى التعليم يقع أكبر قسط من المسؤولية فى تمكين النشء من
هذا الفهم والادراك .

وهناك حاجة اخرى للنهضة ، هى الحاجة الى استغلال مصادر الثروة
الوفيرة فى البلاد العربية لرفع مستوى حياة الافراد من الناحية
الاقتصادية ، ولواجهة الزيادة المستمرة فى عدد السكان . وهذا يتطلب أن
يوجه التعليم توجيهها علميا وعمليا فى معنى غناية خاصة بتنمية القدرات
العملية فى التلاميذ ، وتوجيههم الى الاعمال الانتاجية ، وفى الوقت نفسه
يعمل على بث الروح العلمية فيهم ، وتدريبهم على التفكير العلمى ، لأن
التقدم الاقتصادى يقوم أساسا على استغلال العلوم .

وهناك ، لا شك ، حاجات اخرى للنهضة ، ومجال لزيادة التحليل
وال تعميق . ولكن هذه النظرة السريعة تكفى لاعطاء العناصر الرئيسية
التي تتكون منها الخطوط العريضة لفلسفة تربوية عامة تواجه حاجات

البلاد العربية في عهدها الحالي . وعلى ضوء هذه الفلسفة ، علينا الآن ان نبحث عن الاهداف التي نستهدفها في اعداد المعلم العربي ، وعن الطريقة التي نتبعها لبلوغ هذه الاهداف .

ونلاحظ ، أولا ، ان هذه الفلسفة التربوية يجب الا يفهمها المعلم ويؤمن بها ايمانا عميقا يحمله على بذل كل جهد في سبيل تحقيقها في حياته العملية فحسب ، بل يجب كذلك ان تطبق في اعداد المعلم نفسه . والوصول بالمعلم الى فهم هذه الفلسفة والايمان بما يدخل في نطاق اعداده الخاص بمهنته . ولكن يأتي قبل ذلك اعداده اعدادا عاما ، باعتباره انسانا ومواطنا ، ويحسن ان نبدا بالكلام عن هذا الاعداد العام وهو اعداد يبدأ قبل التحاق الطالب بمعهد المعلمين ، وينبغي ان يستمر فيه . على انه يجدر ان نقول من اول الامر انه لا يمكن الفصل بين الاعداد العام والاعداد الخاص فصلا تاما ، فهما مرتبطان ومتداخلان أحدهما في الآخر الى حد بعيد . فتربية المدرس العامة لها اثر بعيد في روحه ونظراته الى عمله ، والاسلوب الذي يسير عليه في تربية تلاميذه ، كما ان دراساته المهنية ينبغي ان تساهم في تكوينه العقلي والنفسى وثقافته العامة .

ولناخذ مثلا الاهتمام بتكوين شخصية المدرس ولون هذه الشخصية . ان هذا هو الهدف الاول في تربيته العامة ، وهو في الوقت نفسه اهم الاهداف في اعداده لمهنة التدريس . وأكثر الصفات والاتجاهات النفسية التي ننشدها فيه ليكون مواطنا صالحا وتؤهله ليكون معلما صالحا . فحسن الفهم ، ووضوح التفكير ، والقدرة على النمو المستمر والاستفادة من التجارب ، والحماسة الفكرية ، والرغبة في الاطلاع والبحث والمسرونة العقلية والقدرة على الابتكار ، والاخلاص في العمل ، والشعور بالمسئولية ، والقدرة على التعاون والالتزان العاطفي والايمان بالمثل العليا - كل هذه صفات مطلوبة في المواطن المثقف ، وهي في الوقت نفسه من اهم الاسس التي يقوم عليها نجاح المدرس في عمله ، وليس من المغالاة ان نقول انها ، هي وغيرها من الصفات الشخصية الضرورية مثل العطف على الاطفال وحب مهنة التعليم ، اهم له من غزارة المعلومات ومن كثير من المهارات الخاصة التي يكسبها من اعداده المهني . وقد دلت تجاربنا وتجارب غيرنا على ان عدم توافر هذه الصفات هو سبب كثير من العيوب الاساسية في المعلمين .

وبعض هذه الصفات تتوقف على استعدادات طبيعية او تتكون قبل التحاق الطالب بمعهد المعلمين ، او يتوقف تكوينها على ظروف ليس للمعهد سيطرة عليها . وهذه ينبغي ان تراعى عند اختيار الطلاب لمعاهد المعلمين . ولكن اكثر الصفات المطلوبة يمكن تكوينها ، او على الاقل تنميتها ، في اثناء

الدراسة بهذه المعاهد ، وعلى المعاهد أن تجعل ذلك في المحل الاول من عنايتها .

هذا هو الاتجاه السائد الان في البلاد المتقدمة ، ويجمع على تأكيد اهميته التربوية ، كما توصي به المؤتمرات واللجان الدولية التي تبحث موضوع المعلم . فنجد الاستاذ وليم ماكلياند ، الاستاذ السابق بجامعة سانت اندروز St. Andrews باسكتلندا ، مثلاً يقول في مذكرة له قدمها الى مؤتمر رابطة التربية الحديثة الذي عقد في شلتنهام Sheltenham بانجلترا في سنة ١٩٣٦ : « اني كلما ازدادت خبرتي بنتائج النظم التي نتبعها في اعداد المعلمين ، ازدادت يقينا بعدم جدوى غزارة العلم ومعرفة الاساليب الحديثة والتمكن من اصول المهنة ، اذا لم يقرن كل هذا ببعض الصفات الشخصية . وقد رأينا المرة بعد المرة مدرسين ليس هناك شك في غزارة معلوماتهم ، او في مهارتهم من الوجهة المهنية ، ولكنهم لا يلقون الا قدرا محدودا من النجاح بسبب بعض النقص في شخصياتهم ، وبصفة خاصة في اتجاهاتهم النفسية فيما يتعلق بالتعليم والاطفال (١) . كذلك نجد في التوصيتين رقم ٢٦ ورقم ٢٧ من توصيات مؤتمر التعليم العام المنعقد بجنيف في سنة ١٩٥٣ بشأن اعداد معلمى التعليم الابتدائى تأكيدا لاهمية الاخلاق ، والاخلاص في العمل ، والصحة النفسية ، والاتزان العاطفى ، واليول الشخصية والقدرة على التكيف وحب الاطفال ، والصفات الاجتماعية (٢) واللجنة التى ألقتها مجلس التعليم الأمريكى لبحث موضوع « تحسين اعداد المعلمين » والتي قضت في البحث ثمانى سنين ، واشتركت في أعمالها عدد كبير من كليات المعلمين ورجال التربية البارزين ، تقول في تقريرها النهائى الذى اصدرته في سنة ١٩٤٦ : « ان برنامج اعداد المعلمين كله بما في ذلك الخبرات التى تنظم خارج خطة الدراسة - يجب أن يصمم بحيث يسهل النمو المتزن لشخصية المعلم في مجموعها . فالاهتمام بان تكفل للمعلم الكفاية المهنية - وان كان ضروريا - لا يبرر مطلقا اغفال النواحي الاخرى في نموه المتكامل (٣) » .

وانى اذكر انى زرت في سنة ١٩٤٦ كلية اكسهول .

(1) William Mc Clelland : Memorandum on "The Preparation of the Primary Teacher."

(3) "The Improvement of Teacher Education" published by the American Council on Education, Washington D.C. — p. 116.

للمعلمين بالتجسروا وهي من الكليات التي أنشئت لمواجهة الحاجة الشديدة الى زيادة عدد المعلمين عندما صدر قانون بتلر Butler القاضي باطالة مدة التعليم الالزامي الى سن 15 سنة ، وكان يطلق عليها اسم «كليات المعلمين للطواريء» . وكانت هذه الكليات تقبل الطلبة من اي عمر ، ولا تشترط فيهم اي مؤهل دراسي ، فكان كثيرون من طلبتها ممن اقتصروا تعليمهم على الدراسة الالزامية وخرجوا الى ميدان الحياة العملية في سن الرابعة عشر . وكانت مدة الدراسة بالكلية اثني عشر شهرا كاملة بعد الطلبة فيها اعدادا سريعا للتدريس بمدارس الاطفال والمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية الحديثة ، وهي التي تقابل المدارس الاعدادية العملية في نظامنا المصري الحالي على وجه التقريب . وكنت انتظر ان تجد الطلبة ينلقون عددا كبيرا من المواد الدراسية ، لتكملة ما كان عليه أكثرهم من نقص في المعلومات بسبب قصر مدة تعليمهم السابقة . ولكني وجدت اعباء موجهة الى النمو الفردي ، ونضوج الشخصية ، وتكوين العقلية المستقلة ، وتوسيع الميول ، أكثر مما هي موجهة للمعلومات فكانت المواد الأكاديمية التي يدرسها الطلبة مقصورة على اللغة الانجليزية ، والدين والحساب ومادتين يختارهما الطالب على حسب ميوله . وكان الاعتماد على المطالعة الشخصية والمناقشات أكثر من الاعتماد على المحاضرات ، على أساس من التعمق في القراءة أكثر فائدة من حيث توسيع الميول وتنمية الحماسة العقلية ، وإن حلقات المناقشة التي يحدث فيها احتكاك عقلي بين أفراد ذوي ميول متنوعة وتجارب وافكار مختلفة ، هي من الوسائل المهمة لتوسيع الافق ، وتنمية روح التسامح والقدرة على رؤية الوجود المختلفة للموضوعات . وقد قالت لي عميدة الكلية في حديث معها انهم يعتبرون أن عدم دراسة المواد الدراسية المعتادة أمر مرغوب فيه ، لأنه يترك مجالا للنمو ، اذ يحمل المدرس على مداومة الاطلاع ، وبهذا يخول دون ركوده . والركود الداء اعداء اعداد المدرس .

وكانت الكلية تهتم بتكوين مختلف الجمعيات وتنظيم الحياة الاجتماعية والرياضية للطلبة اذ ترى في ذلك ميدانا صالحا لتكوين الشخصية وتنمية الصفات الضرورية للمدرس كما ان الكثرة العظمى من الطلاب والاساتذة كانوا يقيمون بالقسم الداخلي في الكلية ، ليتسع لهم مجال المشاركة في حياتها العامة والتأثر بالروح السائدة فيها ، فعن طريق هذا التأثر الخفي يتشربون المثل والاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها تلك الحياة ، وتنمو فيهم الصفات الشخصية المنشودة . وكانت الكلية تترك الجمعيات والحياة الاجتماعية والرياضية وشئون القسم الداخلي للطلبة انفسهم ، ينظمونها ويديرونها على اساس ديمقراطية ليتعودوا التعاون وليتدربوا على التنظيم على تحمل المسؤوليات . وبالاختصار لم تكن الكلية مكانا مهيا لكي يحصل فيه الطلاب من العلوم بقدر ما كانت مجتمعا يمارس الطلاب والاساتذة فيه

نشاطا واسعا ويساعد على تنمية الصفات الشخصية المطلوبة في المدرس .
واجب ان اقول ان تجاربنا في معهد الكويت بمصر تؤيد كل التأييد أهمية
الحياة الاجتماعية والرياضية وجمعيات النشاط ومساعدتها على المعيشة
في القسم الداخلي لتكوين شخصيات الطلبة ، ولتحاجهم في عملهم . بعض
التخرج . . ولا اغابى اذا قلت ان الطلبة الذين برزوا في هذه النواحي كانوا
من أكثر الخريجين نجاحا في التدريس وفي نظارة المدارس .

ان هذا المثال الذي ذكرته يوضح الأساليب التي يمكن الأخذ بها
لتنمية شخصيات الطلاب في معاهد المعلمين . ولكني لم اذكره على انه
نموذج يحتذى بحذافيره ، فكلية اكسهول كانت مقيدة بظروفها ، باعتبارها
كلية للطوارئ ، تعد الطلاب في اقصر وقت ممكن ولكني ذكرته لابين كيف
تضع كليات المعلمين شخصية المعلم في المجل الاول من اعتبارها ، وكيف
انه اذا تعارضت مطالب تنمية الشخصية مع مطالب التوسع في تحصيل
العلوم ، كانت السابقة الاولى . ولاوضح كذلك نقطة تتعلق بالثقافة العامة
للمعلم ، وهي ان الثقافة العامة لا تعنى شحن الذهن بشتى من المعلومات
في اكبر عدد ممكن من المواد ، وانما تعنى قبل كل شيء سعة وتعميقا في الفهم
وميو لا عقلية تدفع صاحبها الى البحث والاستزادة من العلم . فهي بذلك
عامل من عوامل النمو الشخصي ، اذ عن طريقها يصل المعلم الى مستوى
اعلى من النضج ومن القدرة على مداومة الاستفادة من التجارب .
واكتساب هذه الصفات لا يتطلب حتما دراسة عدد كبير من المواد ، بل
يمكن الوصول اليه من دراسة مادة واحدة ، او مادتين اذا درست او درستنا
في شيء من العمق ، بحيث يستخلص الدارس القيم الثقافية التي تنطوي
او تنطويان عليها . وهو اهم للمدرس من كثرة المواد ، ومن المعلومات التي
تحتوي عليها هذه المواد في حد ذاتها . واني اذكر انه كان لدينا في مصر في
الربع الاول من هذا القرن جيل من المعلمين بهم نواحي نقص كثيرة ، ولكن
كانت في الكثيرين منهم ميزة ، هي الشغف ببعض نواحي المعرفة او بعض
انواع المهارات ، فكانت هذه الميزة تعوض الكثيرين نواحي نقصهم لان
الحماسة العقلية في المعلم تولد حماسة عقلية في التلميذ .

وعلى أساس هذا الفهم لمعتن الثقافة ، يمكن القول ان ثقافة المعلم
انعامه عنصر اساسي في اعداده . والمبدأ الذي يضعه الكثيرون من ائمة
التربية بالنسبة لها هو ان الاعداد العام للمعلم ينبغي ان يكفل له مستوى
من الثقافة لا يقل عن مستوى الدراسة الثانوية الكاملة ويكفل له معرفة
ذلك متابعة دراسة عالية في مادتين على الاقل غير مواد الاعداد المهني ، لمدة
سنتين على الاقل بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي ، وثلاث سنوات او اربع
بالنسبة لمعلمي التعليم الثانوي . غير انه لما كانت امكانيات معظم البلاد
العربية في الوقت الحاضر لا تسمح لها بتحقيق الحد الأدنى المقترح

بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي ، فان عليها ان تجعل هذا الحد الأدنى هدفا تقترب منه بالتدريج ومع ذلك يجب ان يراعى انه اذا كانت ظروفها الحالية تقضى عليها بقبول الطلبة في معاهد اعداد المعلمين قبل ان يتموا الدراسة الثانوية ، فمن الواجب ان تكفل لهم في تلك المعاهد بلوغ مستوى هذه الدراسة على الاقل ايا كانت المواد التي سيقومون بتدريسها ، سواء اكانت اكاديمية ام عملية . وليس معنى هذا ان تكون الدراسة الثقافية في معاهد المعلمين وفي المدارس الثانوية واحدة من حيث المواد والمناهج ، اذ ان المعاهد يجب ان تراعى حاجات المعلم حتى في الدراسات الثقافية . ولكن المقصود ان يكون المستوى الثقافي الذي يتخرج عليه الطلبة متعادلا في مجموعه .

وتمشيا مع فلسفة التربية التي اتخذناها اساسا لبحثنا ، يجب ان تنال الدراسات الآتية عناية خاصة في معاهد اعداد المعلمين للتعليم الابتدائي وهذه الدراسات هي :

اولا - دراسة اللغة العربية ، مع العناية بالادب ، نظرا لقيمتها الثقافية العظيمة ولاهيتها بالنسبة لحياة المواطن العادي ولعمل المعلم معا .

ثانيا - دراسة مقومات الثقافة العربية ، لان هذا يساعد الطالب على فهم اساس الفكرة العربية ، ويؤدي الى تقوية ولائه لها .

ثالثا - دراسة الدين والقرآن الكريم بصفة خاصة ، لما لذلك من اهمية من الناحية الروحية ، ومن اثر في فهم الثقافة القومية .

رابعا - دراسة المجتمع العربي الحالي ، والمجتمع الوطني المحلي ، دراسة تمكن الطالب من ادراك العوامل التي تؤثر فيهما ، والمشكلات التي يعانيانها ، والاتجاهات التي ينبغي السير فيها لحل هذه المشكلات ودفع عجلة التقدم الاجتماعي الى الامام . وسأعود الى هذا عند الكلام على الاعداد المهني .

خامسا - الاشغال الفنية والعملية ، وهذه الناحية لها - فضلا عن قيمتها الثقافية - فائدة كبرى في تكوين المعلم الناجح ، اذ تساعد على جعل تدريسه عمليا ، جذابا قائما على النشاط من جانب التلاميذ .

هذا عن معلم التعليم الابتدائي . اما معلم التعليم الثانوي ، فيجب ان تكون ثقافته العامة في المستوى الجامعي سواء تلقاها في الجامعة نفسها او في كلية للمعلمين او معهد عال في مستوى الجامعة .

وقد تشير فكرة عدم دراسة الطالب بمعاهد المعلمين جميع مواد المنهج الدراسي للمدارس التي سيعلم فيها خوف المشرفين على التعليم ، اذ ان هناك اعتقادا شائعا وراسخا بان المدرس لا يحسن تدريس المواد التي لم ينخصص فيها . ويرجع هذا الاعتقاد الى ما اعتدناه في بعض البلاد العربية من تخصيص كل مدرس في تدريس مادة او مجموعة مواد . ولكن التجربة في معظم بلاد العالم لا تؤيد هذا الاعتقاد . والواقع ان المدرس الذي يتصف بقدر معقول من المرونة العقلية ، والذي ربيناه على حب البحث والاطلاع ، اذا احتاج في تدريسه الى معلومات لم تسبق له دراستها في اية مادة ، وبخاصة في مواد المرحلة الابتدائية او المرحلة الاعدادية ، فلن يصعب عليه ان يحصلها بنفسه ، واذا كان هناك ما يصح ان يستثنى من ذلك ، فهو تدريس المواد الخاصة ، كالتربية الرياضية ، والرسم ، والموسيقى ، والاشغال الفنية ، والتدبير المنزلي ، لانه يقوم على مهارات تحتاج لاكتسابها الى مران طويل ، وينبغي الا يوكل تدريسيها الا للمدرسين درسوها في معاهد المعلمين واطهروا مقدرة فيها . ومن المسلم به كذلك ان مدرس المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ينبغي ان يكون متخصصا ، ومع ذلك لا يجوز ان يحول هذا دون قيامه بتدريس مادة من المواد المرتبطة بمواد تخصصه والمهم هو العمل على الحيلولة بين المعلمين وبين الجمود الذهني والركود .



ننتقل الان الى الاعداد الهني للمعلم . ويجدر بي ان ابدا الحديث عنه بكلمة اضافية عن اهميته ، نظرا لكثرة اغفاله . ويرجع هذا الاغفال في الاصل الى الاعتقاد الذي انحدر اليه من عصور ماضية بان غاية التعليم هي مجرد توصيل العلوم الى اذهان التلاميذ على صورة منطقية ، تنطبع في عقولهم ، فتتمو بذلك قدرتهم على التفكير ، وانه ، بناء على ذلك ، ما دام المعلم يعرف مادته جيدا فلا حاجة به الى اكثر من ذلك لنقلها الى عقول تلاميذه . ولكن تطور الافكار التربوية قد غير كل هذا . فلا القدرة على التفكير تنمو بمجرد استقبال المعلومات استقبالا سلبيا ، ولا غاية التعليم الان هي مجرد توصيل المعلومات الى عقل الطفل . بل أصبحت غايته الاساسية تربية الشخصية والميول والقدرات ، واعداد الطفل للمشاركة المثمرة في حياة المجتمع . واصبح من المقرر ان الطفل كائن فاعل ، وانه يتعلم وينمو عن طريق فاعليته ونشاطه المنبعث من حول الطفولة . والمعلم لا يستطيع توجيه العملية التربوية توجيهها صحيحا الا اذا فهم غاية التربية حق الفهم ، وآمن بها وفهم كيفية العملية التربوية ، وشروطها الاولى ، والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها . ولا يستطيع تحريك فاعلية التلاميذ والاخذ بيدهم في طريق النمو ، الا اذا فهم طبيعتهم وقوانين نموهم فهما وافيا . ولا يستطيع اعداد تلاميذه ليكونوا اعضاء نافعين في المجتمع ،

وليضطلعوا بمسئولياتهم: بازاء النهضة ، الا اذا درس حياة الجماعة ومشكلاتها دراسة خاصة ، تتجاوز في مداها وعمقها دراسة المواطن القارىء . وهذه الدراسة لازمة له من جهة اخرى ، لتمكينه من فهم العوامل البيئية التي تؤثر في نشأة تلاميذه وفي انتاجهم الدراسي ، كما انها لازمة لاعداده للمساهمة في العمل على النهوض بالبيئة التي سيعمل فيها . فالمدرسة في عهد النهضة لا يقتصر عملها على تعليم الجيل الجديد ، بل ينبغي ان يمتد أثرها الى حياة الصغار والكبار معا ، وان تعمل مباشرة وعن طريق تلاميذها على رفع مستوى حياة الجماعة . ولذلك يتعين ان يلعب المدرس - وبصفة خاصة مدرس المدرسة الابتدائية ، المنتشرة في جميع الجهات - دورا فعالا في الحياة الاجتماعية والثقافية في البيئة .

من هذا يتبين ان الاعداد المهني للمعلم له ثلاثة اهداف ، تمكينه من فهم حقيقة العملية التربوية واهدافها ، وتمكينه من فهم الطفل ، وتمكينه من فهم المجتمع . وهذا الاعداد ضروري لكل مدرس فلا يستطيع غيره ان يؤدي وظيفته اداء صحيحا . واذا كانت الرغبة في سرعة نشر التعليم وفي مواجهة الاقبال الشديد عليه ، قد حملت بعض البلاد العربية - او بعضها حملتها جميعا - على تعيين اعداد كبيرة من المدرسين الذين لم يتلقوا اعدادا مهنية ، فيجب ان ننظر الى هذا على انه وضع مؤقت ، لا نلجأ اليه الا بقدر ما تحتمه الضرورة ، ونعمل على التخلص منه في اسرع وقت مستطاع . والى ان نتمكن من ذلك ، ينبغي ان نهىء لوائح المدرسين دراسات تأهيلية تسد ما فيهم من نقص في هذه الناحية .

وينطبق هذا على مدرس المواد الخاصة كما ينطبق على المدرس العام فمدرس الرسم ، او الاشغال اليدوية او الرياضية البدنية ، ومدرسة التدبير المنزلي واشغال الابر ، ومدرس الصناعة او التجارة او الزراعة ، لا تقل حاجتهم الى فهم حقيقة العملية التربوية وفهم الطفل وفهم المجتمع عن حاجة مدرس اللغة او التاريخ او العلوم . وقد انقضى العهد الذي كان يقال فيه ان كل من يعرف علما من العلوم يستطيع تعليمه ، وكل من حصل مهارة من المهارات يستطيع نقلها الى تلاميذه من غير حاجة الى اعداد تربوي .

وليس المقام مقام تحديد المواد التي تدخل دراستها في الاعداد المهني للمعلم ، وانما اود ان اقرر ان الدراسات المهنية ينبغي ان تكون نظرية وعملية معا ، لان هذا الربط بين العلم والعمل ضروري لجعل النظريات ذات اثر فعال في تدريس المعلم ومعاملة تلاميذه فليس المهم تحصيل المعلومات وانما المهم تنمية الفهم والبصيرة ، وكسب مهارات واتجاهات وظيفية . وهذا لا يحدث بمجرد تحصيل المعلومات النظرية ، بل لابد له من الممارسة والتطبيق وتغفل الروح المنشوذة في كل ما يقوم به الطالب في اثناء حياته

بمعاهد المعلمين ، وكثيرا ما لوحظ ان الطلبة قد يخرجون من هذه المعاهد وقد استوعبوا النظريات التربوية ، وعرفوا المبادئ والاساليب الحديثة نظريا ، ولكنهم عندما يدخلون الى ميدان العمل يفعلون هه هذه المبادئ والاساليب ، ويسرون على النظم التقليدية التي تعلموا هم عليها ، ومن اهم اسباب ذلك انهم كانوا يدرسون النظريات دون ان يربطوا ربطا وثيقا بينها وبين العمل . ولذلك فالنظريات التي يدرسها الطالب في اصول التربية يجب ان يطبقها فعلا في الدروس التي يقوم بها في التمرين العملي كما انها يجب ان تطبق في الدروس التي يتلقاها هو بمعهد المعلمين . فمثلا اذا قلنا ان تعلم الاطفال يجب ان يكون عن طريق النشاط المنبعث عن الفرض ، فلا يكفي ان يستمع الطلبة الى محاضرات عن هذا النشاط او يناقشوا مناقشات تعقد لبحثه ، بل ينبغي ان يعرفوا من خبرتهم الشخصية معنى النشاط المنبعث عن الفرض ، وكيفية ادخاله في الدروس . واذا قلنا ان دراسة التلاميذ ينبغي ان تبدأ من مشكلات واجهوها في حياتهم في المدرسة وفي الخارج ، فمن المستحسن ان تبدأ دراسات الطالب النظرية من مشكلات فعلية واجهها في التمرين العملي على التدريس ، او في اتصالاته المختلفة بالاطفال ، او في اتصالاته الاجتماعية في البيئة وتدرج من هذا الى البحث عن الاسس النظرية للتربية ، وتقييم المبادئ التي تنطوي عليها ثم الى تنظيم هذه المبادئ وتنسيقها لتكون منها عقيدة او فلسفة تربوية يؤمن بها .

كذلك لا يكفي لفهم طبائع الاطفال حق الفهم ان يدرس الطالب سيكولوجية الطفولة دراسة نظرية ، بل لا بد له من الاتصال العقلي باطفال حقيقيين . فمعرفة القوانين العامة عن نفسية الطفل ونموه لقيمة لها في حد ذاتها ، وانما المهم هو القدرة على استخدام هذه القوانين في تفسير الحالات الخاصة وهذا يتطلب ان يتمرن الطالب على جمع الحقائق والملاحظات عن اى طفل معين ، وتسجيلها ، وتنظيمها ، بحيث تساعد على فهم اى مشكلة تتعلق بذلك الطفل وتدير الحلول الملائمة لها ، وقد رايت في بعض كليات المعلمين التي زرتها في امريكا ان الطالب يكلف ، في اثناء التمرين على التدريس ، باعداد دراسة شاملة عن طفل واحد من اطفال المدرسة التي يدرس بها ، وتأخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار في تقييم عمله .

وليست المسألة مسألة فهم فحسب ، بل ان من المهم ان يؤدي الفهم الى تنمية روح العطف على الاطفال والارتياح الى صحبتهم في نفس الطالب فمن غير هذا لا يمكن ان يكون مدرسا ناجحا او مدرسا سعيدا . لذلك يجب ان تتاح للطالب فرص الاختلاط بالاطفال وملاحظة سلوكهم والعمل معهم ، فرادى وجماعات ، لاني حجات الدراسة وحدها ، بل ايضا في الملاعب ، والجمعيات المدرسية ونوادي الصبيان ، ومعسكرات الكشفافة

وسائر الميادين التي تتيح له الفرص للتعرف على خصائصهم وحاجاتهم النفسية والاستمتاع بالمشاركة في نشاطهم وفي توجيه جهودهم .

وبالمثل ينبغي ان تكون دراسة المجتمع في معاهد المعلمين عن طريق اشتراك الطلاب في حياة الجماعة ، واتصالهم اتصالا مباشرا بمشكلاتهم ، ومساهماتهم في تأدية الخدمات لها . وينبغي ان يتعلم الطالب كيفية دراسة البيئة دراسة عملية على الطبيعة بحيث يستطيع في المستقبل ان يدرس اية بيئة يعمل فيها ، ويعرف كيف يستغل نتائج دراسته لها في تدريسه . تشبع الحياة في التعليم ، ويجعله منطقيا ، أي ذا أثر فعال في حياة التلاميذ . ومن الواجب كذلك ان يقف الطالب على سير العمل في المؤسسات الاجتماعية ذات الصبغة التربوية ، مثل مراكز رعاية الشباب ، ومجلات الصبيان والبنات ، وهيئات الخدمة الاجتماعية المختلفة والمكتبات والمتاحف العامة ، وان يتمرن على التعاون مع هذه المؤسسات والاستفادة منها في تربية تلاميذه .

ولهذا الاتصال بالحياة الاجتماعية في البيئة أهمية خاصة في أعداد المعلمين لمدارس الريف ، الذي تعيش فيه الكثرة العظمى من سكان البلاد العربية ، وذلك لان الريف اكثر تأخرا من المدن ، واشد حاجة الى الاخذ بيده في سبيل الاصلاح ، ولان مجال العمل الاجتماعي امام المدرسة في الريف اوسع ، وأثره الاصلاحى ابعد . اذ يسهل فيه استحداث مناهج دراسية ترتبط بحياة القرية ، وفي الوقت نفسه يسهل جعل المدرسة نواة لمركز اجتماعي يعمل لخدمة الكبار ، ويساعد على رفع مستوى حياتهم . والمدرس لا يحسن القيام بهذا الدور الا اذا كان قد خبر الحياة الريفية ، واحس بمشكلاتها ، وتشبعت نفسه بالرغبة في العمل على النهوض بها . وينبغي ان تنظم مدارس المعلمين الريفية على وجه يهيئ الفرض لتحقيق ذلك .



لقد اطلت في الكلام عن أهداف أعداد المعلمين ومناهجه ، لان هذا هو لب الموضوع ، وحوله تدور كل المسائل الاخرى الخاصة بالتنظيم والادارة والتخطيط . وقبل ان انتقل الى هذه المسائل ، اود ان اوجه النظر الى ان النجاح في تحقيق تلك الاهداف يتوقف على نوع الاساتذة الذين يختارهم لمعاهد المعلمين . فسواء اكان هؤلاء الاساتذة من اساتذة المواد الثقافية ، ام كانوا من المختصين بالاعداد المهني ، لا يكفي فيهم ان يكونوا علماء او فنيين قديرين ، بل يجب فوق ذلك ان تكون الغالبية منهم على الاقل ممن اعدوا اعدادا مهنية وافيا ، ومن لهم خبرة عملية بالتعليم في المدارس ، برهنوا في اثنائها على كفاية عالية وقدرة على ابراز القيم الثقافية في المواد التي درسوها ،

كما يجب ان يكونوا جميعا ممن تتوافر فيهم الصفات الشخصية التي تؤهلهم لان يكونوا قادة صالحين في المجتمع المدرسي ، ومصدر الهام لطلابهم . واذا كنا قد سلمنا بما سبق ان قررته من ان معاهد اعداد المعلمين هي نقط الارتكاز في اى حركة لاصلاح التعليم ، فانه يترتب على ذلك ضرورة اعتبار وظائف الاساتذة بهذه المعاهد اهم الوظائف في الميدان التعليمي ، وان تختار لها النخبة البارزة من اعضاء الهيئة التعليمية .

والآن انتقل الى المسائل التنظيمية التي اشرت اليها منذ لحظة . وهي كثيرة ، لا يتسع الوقت للحديث عنها جميعا ، ولذلك اقتصر على مسألتين منها ، تثيران الاهتمام في البلاد العربية في الوقت الحاضر :

المسألة الاولى هي : هل يتلقى مدرسو المدارس الثانوية ثقافتهم العامة في الجامعة ، على ان تعقبها الدراسة المهنية في معهد او كلية للتربية او يتلقونها مع الاعداد المهني في آن واحد ، في كلية للمعلمين يدخلها الطلبة بعد اتمام الدراسة الثانوية مباشرة ؟

وآراء المختصين في هذا مختلفة . فأنصار كليات المعلمين يقولون ان الجامعات ترمى الى غاية خاصة ، هي اعداد رجال العلم وتكوين الروح العلمية البحت ، أما الاعداد لمهنة التدريس ، فيجب ان يكون في جو صالح لتنمية صفات المعلم . ويقولون ان المواد العلمية التي يتلقاها معلمو المستقبل يجب ان تكيف وفقا لعمل المدرس ، فتدريس المواد المختلفة مرتبطة بعضها ببعض وبمشكلات الحياة العملية بقدر الامكان ويعنى فيها بما يهم الاطفال بصفة خاصة ، مثل ادب الطفولة في دراسة الاداب ، ثم ان الطالب في الجامعة يتعلم بطريقة تختلف عن الطريقة التي ينبغي ان يتبعها في التدريس بالمدارس الثانوية ، واذا ما اعتادها فقد تكون عقبة تحول دون نجاحه في عمله . أما في كلية المعلمين ، فالطالب يتابع دراساته من اول الامر في جو بماؤه الشعور بالحاجات الخاصة للتعليم الثانوي ، ويتلقاها على اساتذة بعائجون الموضوعات على الوجه الذي تعطيه عليهم معرفتهم بان جميع ما طلبته من مآلهم الى الاشتغال بالتدريس في تلك المدارس . ويقول أنصار كليات المعلمين كذلك ان الطالب الذي يلتحق بالدراسة المهنية في سن الثانية والعشرين او الثالثة والعشرين يكون قد جسد على اتجاهات معينة ، فيصعب في اثناء هذه الدراسة وحدها اكسابه الاتجاهات والمهارات الجديدة التي تنشدها في المعلم وبخاصة اذا كانت مدة الاعداد المهني قصيرة لاتتجاوز سنة واحدة . ويضيفون الى ذلك ان الطالب الذي يتابع الدراسة وله هدف واضح من اول الامر ، وهو اعداد نفسه لمهنة معينة يكون الدافع الذي يدفعه الى الاهتمام بالدراسة اقوى منه عند الطالب الذي يدرس الاداب او العلوم من غير ان يربط دراستها بمستقبل معين .

أما إحصاء الدراسة الجامعية قبل الإعداد المهني ، فيردون على ذلك بأن الجامعة تكفل للطالب دراسة علمية جديدة على مستوى لا يستطيع كليات المعلمين الخاصة أن تنافسها فيه ، وفيها يتعلم الطالب الطرق الحقيقية للبحث العلمي . ثم إن تلقى بمدرس المستقبل دراساتهم مع طلبة الأقسام الأخرى ، وما يتيح لهم ذلك من فرص الاتصال الثقافي ، له أثر محمود في توسيع آفاقهم وفي سموهم الاجتماعي ويضيفون أن انقطاع الطالب للدراسة المهنية مدة ما يتيح له الفرصة للانغماس فيها والتشبع بالنظرة البينسداوجية ، وهي من أهم صفات المدرس الناجح . هذا فضلا عن أنه من غير المعقول أن تكون لنا كليات جامعية للعلوم والآداب ثم لا تتيح لخريجها الفرصة للاشتغال بتدريس المواد التي درسوها فيها . وهم مؤهلون لذلك مهنيا .

وتدل تجاربنا على أن حجج كل من الفريقين تنطوي على جانب من الصواب ، وإن كلا من النظامين له مزاياه وعيوبه . ولذلك لا أرى ما يمنع من تطبيق أي من النظامين في البلاد العربية على حسب الظروف ، ومن الجمع بين النظامين في بلد واحد إذا دعت الحاجة إلى ذلك . على أن يراعى في كليات المعلمين أن تكون في المستوى الجامعي من حيث أسساتها ومعداتها ، وأن تكون بها أقسام خاصة لأعداد خريجي الجامعات أعدادا مهنيا إذا لم يكن إلى جانبها معهد خاص لهذا الغرض . وقد يكون من المستحسن أن يلحق بالجامعات ، بشرط أن تكفل الجامعة لها حياتها الخاصة ، وتعينها على تحقيق أغراضها .

وهناك حل وسط يطبق في بعض الجامعات ، ومنها الجامعة الأمريكية ببيروت على ما أذكر ، وهو يقضي بإيجاد بكالوريوس تربوية خاصة ، يشترك الطلبة الذين يحضرون لها مع غيرهم من طلبة كليات الآداب والعلوم في السنتين الأوليين من الدراسة الجامعية ، وتحدد المقررات التي تدرسونها في السنتين الأخيرتين بحيث تحتوي على الدراسة التربوية مع مادتين يختارهما الطالب من المواد التي تدرس بالمدارس الثانوية . وهذا النظام يتفادى بعض العيوب في النظامين السابقين ، ولكنه لا يحقق المزايا الكاملة لأي منهما .

أما المسألة الثانية من المسائل التي أود الإشارة إليها ، فهي مسألة التخطيط في أعداد المعلمين ، وهي مسألة لها أهمية للبلاد العربية ، نظرا لازمة المعلمين المستحكمة فيها . والغرض من هذا التخطيط هو وضع برنامج لتخريج المعلمين يكفل وجود الأعداد اللازمة لخطة التوسع التعليمي في مراحل المختلفة في الوقت المناسب . ولكن من جهة أخرى ، يجب أن نتخذ خطة التوسع التعليمي في اعتبارها إمكانيات المعلمين ، وأن تكون مرنة

بحيث يمكن تعديلها على ضوء نتائج تنفيذ البرنامج الموضوع لذلك ، وذلك لان هذا البرنامج يجب أن يوضع ويبدأ تنفيذه قبل بدء تنفيذ خطة التوسع التعليمي بعدة سنين ، حتى يتخرج المعلمون المطلوبون عند الحاجة اليهم . فإذا كنا نضع خطة التوسع التعليمي لفترات مدة كل منها خمس سنين ، وجب أن يوضع برنامج اعداد المعلمين اللازمين لكل فترة ، ويبدأ تنفيذه ، في فترة السنوات الخمس السابقة . وواضح أنه في عهود التطور والتوسع السريعين ليس من السهل التنبؤ بدقة بمدى حاجة كل مرحلة من مراحل التعليم الى المدرسين لمدة خمس سنين الى الامام . ومن هنا تنشأ ضرورة المرونة في تنفيذ خطط التوسع التعليمي ، والا كانت النتيجة نقص المعلمين في المدارس ، كما يحدث كثيرا في البلاد العربية ، او نقص المعلمين الصالحين على الاقل ، مما يضيف ثمرة التعليم .

وهناك عوامل تحد من امكانيات اعداد المعلمين في أي بلد ، يجب عمل حسابها عند وضع البرنامج . ولا تقتصر هذه العوامل على الامكانيات المادية ، بل تشمل عوامل أخرى ، مثل مدى انتشار التعليم في الاقليم ، وما يترتب على ذلك من كثرة او قلة عدد الخريجين الذين يمكن اختيار الطلاب منهم لمعاهد المعلمين . وقد شاهدت مثلا لذلك في الكويت وفي المملكة العربية السعودية عندما زرتهما منذ بضع سنين ، اذ كانت قلة عدد خريجي المدارس الابتدائية فيهما حينئذ عائقا في سبيل التوسع في اعداد المعلمين للتعليم الابتدائي ، ولكن الحالة تحسنت الآن بزيادة عدد الخريجين زيادة كبيرة . وبالمثل نرى ان قلة عدد خريجي كليات العلوم نسبيا في مصر ، وتفضيل هؤلاء الخريجين - وبخاصة المتفوقين منهم - للمهن الأخرى لما تتيحه لهم من وضع مادي واجتماعي يفوق وضع المعلم ، هما من الاسباب التي أدت الى الازمة المزمنة في مدرسي الرياضة والطبيعة في مدارسنا الثانوية من عشرين سنة الى الآن .

والنظرة الاجتماعية الى مهنة التعليم من العوامل المهمة التي كانت تصرف الطلاب عنها في كثير من بلاد العالم ، ولا يزال أثرها قويا في بعض البلاد العربية ، حيث يصل الامر الى حد أن الكثيرين من الآباء يرون في اشتغال أبنائهم بالتعليم معرة . وهذا غريب في بلاد كانت ثقافتها القومية تضع المعلم في منزلة الرسول . ولكنه أثر من آثار عهود التخلف ، ونتيجة لانخفاض المستوى المادي للمعلم بالنسبة لاصحاب المهن الأخرى ، في بلاد أصبحت ، لسوء الحظ ، تقيس قيمة الشخص بمقياس كسبه المادي وحده ، وينبغي أن يعالج هذا بتحسين أوضاع المعلمين ماديا ومعنويا ، وبمنح المكافآت للطلاب ذوي الاستعداد الذين يلتحقون بمعاهد المعلمين حيث تشتد الحاجة اليهم ، وفوق هذا يث الدغوة لمهنة التعليم بين الطلاب

في المدارس والجامعات ، واشبعارهم بما لها من مزايا ، وبأن الاشتغال بها رسالة قومية ، وواجب وطني فيه تشریف لمن يزاوله .

* * *

بقيت نقطة أخيرة ، أشعر أن البحث لا يتم بدونها . وهي أن أعداد المعلم لا ينتهي عند تخرجه من المعهد الذي يعد فيه ، بل يحتاج إلى المتابعة المستمرة بعد تخرجه . فالمعهد لا يمكن أن يعد الطالب لمواجهة جميع المواقف التي قد تعترضه في المستقبل ، وإنما مهمته أن يضعه في أول الطريق ، ويهيئه للاستفادة الكاملة من التجارب التي يمر بها . ومن المهني بعد ذلك أن توفر للمدرس الناشئ ظروف العمل التي تمكنه من تحقيق امكانياته ، وأن تهيأ له الفرص للقيام بمختلف وجوه النشاط التي تؤدي إلى استمرار نموه من الناحيتين الشخصية والمهنية . فكثيرا ما يعد المدرس أعدادا طيبا ، ويخرج من معهده مؤمنا بالمثل العليا التربوية ، ومشبعا بروح التجديد والتجريب ، فإذا بدأ حياته العملية ، وجد نفسه في جو لا يسمح بتجديد أو ابتكار ، واصطدم بكثير من العوامل المثبطة مثل صفت النظم الآلية ، وانعدام الاستقرار والارتباك الناشئ عن كثرة النشرات والتعليمات التي تتدخل في آخص خصائص عمل المدرس نفسه ، وكثرة عدد التلاميذ في الفصل كثرة مرهقة ومضیعة لثمره التعليم ، وجمود بعض النظار والمفتشين ، وعدم ايمانهم بأساليب التربية الحديثة ، بل عدم فهمهم لوظائفهم الحقيقية بالنسبة للمدرسين وما إلى ذلك من العوامل التي لا يحصيها العد . فلا يلبث المدرس في مثل هذه الظروف أن تخمد روحه ، ويكف عن محاولات التجديد ، ويشعر بخيبة أمل تفقده الايمان بالمثل العليا ، ويرتد إلى الطريق المطروق ، حتى لا يوقع نفسه في مشكلات تنقص عليه حياته ، وينتهي به الأمر إلى الملل والركود .

فالأعداد الجيد للمدرس لا يؤتى ثمره إلا إذا وجد نفسه يعمل في ظل نظام اداري ديمقراطي قائم على احترام الشخصية الانسانية ، وفي بيئة تتوافر له فيها الحرية المعقولة في اختيار طريقته وتجربة الاساليب التي يؤمن بها ، والفرص الكافية لاستغلال مواهبه ، واسباب التشجيع التي تبعث في نفسه الشعور بالرضا ، وتنمي فيه الحب لفنه ، والايمان به ، والحماسة له .

والمدرسون محتاجون إلى الاحتفاظ بنشاطهم العقلي ، وإلى العمل على زيادة معلوماتهم في ميادينهم العلمية ، وإلى استمرار اهتمامهم بما يجد من الافكار والطرق البيداغوجية ، حتى لا يركدوا . وينبغي أن نهىء لهم الوسائل التي تساعد على ذلك ، وهي كثيرة . فمنها المجلات العلمية والتربوية ، ومنها المكتبات الوافية التي تسهل عليهم الاطلاع ،

ومنها جمعيات مدرسي المادة الواحدة أو المرحلة الواحدة ، التي
تعنى ببحث المشكلات الخاصة بكل فئة ، وتعمل بمختلف الطرق على رفع
أعضائها ، ومنها سلاسل المحاضرات ، والمؤتمرات ، وحلقات البحث في
أساليب التعليم العامة ، على مستوى المدرسة ، أو المدينة ، أو الإقليم ، أو
على مستوى قومي ، ومنها الدراسات التجريدية التي تعقدتها كليات
المعلمين أو السلطات التعليمية ، ومنها البعثات الداخلية والخارجية ،
ومنها قبل هذا كله جهود النظار والمفتشين في توجيه المعلمين والعمل على
ترقية مستواهم . فمهمة الناظر أو المفتش ليست في صميمها ، مهمة
إدارية ، كما يفهم الكثيرون ، وإنما هي مهمة تربوية ، قوامها التوجيه ،
والإرشاد ، والتشجيع ، ففي مقدمة واجبات الناظر والمفتش معاونة
المعلمين عامة ، والناشئين منهم بصفة خاصة ، على تذليل الصعوبات التي
يواجهونها ، وتبصيرهم بكيفية تطبيق المبادئ والأساليب التربوية التي
تعلموها ، والعمل على إفساح المجال لهم لاستكمال كفاياتهم ومواهبهم على
أحسن وجه ، وتشجيعهم على الإطلاع والتجريب والاختذ بكل ما يدفعهم
في سبيل التقدم .

ولسنا نجانب الصواب إذا قلنا ان عمل النظار والمفتشين بالنسبة
للمدرسين ينبغي ان يكون امتدادا لعمل أساتذة التربية العملية بمعاهد
المعلمين .

حاجتنا إلى أهداف تربوية عربية مشتركة

للاستاذ محمد فريد أبو حديد

أود أن أبدأ ببيان الأهمية الكبرى لوضع الخطط في التربية والتعليم والمسؤولية الخطيرة الملقاة على عاتق من يرسمون تلك الخطط . فمن الواضح أن الأمة تحتاج في مستقبلها إلى أعداد الأجيال الناشئة من أبنائها لمواجهة الحياة المتطورة بحيث يتمكنون من القيام بمهام الأعمال التي يقتضيها التطور المستمر في الظروف المحيطة بالحياة العامة والخاصة . والتخطيط يقتضى من القائمين به أن يضعوا نصب أعينهم دقائق ما في الحياة الحاضرة من عوامل فعالة كما يقتضى منهم أن يكونوا لا أنفسهم صورة واضحة المعالم لما ينتظر أن تكون عليه الحياة في المستقبل وما يكون للأمة من الغايات الاجتماعية والقومية التي تحرص على تحقيقها . فالذى يتصدى لوضع الخطط في ميدان التربية والتعليم - شأنه شأن من يضع الخطط في أى ميدان حيوى آخر - يكون في موقف الربان الماهر الذى يريد أن يصل إلى الشاطئ الذى يقصده ، فهو يحدد موقعه الحاضر تحديدا دقيقا ويتعرف ما ينطوى عليه هذا الموقع من التيارات والاعماق وما قد يخفى تحته من الشعاب والشطوط ، كي يتحقق من سلامة خط سيره أولا وهو في الوقت نفسه يحدد الاتجاه الذى يكفل له الوصول إلى الشاطئ المقصود كي يتحقق من أنه يتخذ طريقه في الاتجاه الصحيح .

ويقتضى التخطيط ممن يقومون به أن يكونوا على ادراك كاف للصورة الكاملة للمجتمع الحاضر وللصورة التى يرجى أن يكون عليها هذا المجتمع في المستقبل حتى يتلاقى اتجاه التخطيط في التعليم مع اتجاه التطور في ميادين الحياة الاجتماعية والعمرانية .

ومن الواضح أن مسؤولية التخطيط في شئون التربية والتعليم خطيرة في حد ذاتها - شأنها في ذلك شأن مسؤولية التخطيط في ميادين الإصلاح الأخرى . ولكن الصور التى لابد من توافرها لوضع خطط التربية والتعليم سواء للحياة الحاضرة أو للحياة المستقبلية معرضة للفموض لكثرة عناصرها وتعقدها وقد يكون جانب كبير منها قائما على الاقتراض أو التمنى .

فنحن لا نستطيع أن نتخلص من ميولنا وأمانينا إلا بتحري الدقة التامة في تصويرنا للحياة الحاضرة أو للحياة المقبلة ، وعلينا أن نبذل كل جهد في تحري هذه الدقة بأمانة وإخلاص حتى نطمئن بقدر الامكان إلى سلامة تقديرنا وتصويرنا . وكما أننا معرضون كذلك لتأثير الأوهام وما ينشأ

من التورط فيهما من الاخطاء فاننا معرضون كذلك لتأثير الاوهام و العقد النفسية الناشئة من تأثرنا بأفكار الغير وعقائدهم فينا .

**فكما اننا مطالبون بتحرى الدقة للتخلص من تأثير ميولنا وأمانينا
فنحن مطالبون كذلك بتحرى الدقة للتخلص من الاوهام والخاوف التي
قد ألمحها في أعماقنا .**

ومما يضاعف المسؤولية في رسم الخطط في ميدان التربية والتعليم أن نتائج هذه الخطط لا تظهر إلا بعد مرور زمن طويل عندما تتولى الاجيال الصاعدة اعمال الحياة بعد حين ويكون من أصعب الامور تتبع الافراد من هذه الاجيال لتقويم كفايتهم العلمية والخلقية والحكم على خطط تعليمهم بانها كانت موفقة أو غير موفقة . ومن الظاهر أن الحكم على الصفات الإنسانية أصعب بكثير من الحكم على النتائج المادية فمن اليسير نسبيا أن يقاس مدى نجاح خطة توضع في ميدان الزراعة أو الصناعة أو التعمير لأن نتائجها تظهر في صور مادية يسهل قياسها وتقويمها بعد مدة وجيزة بعكس الحال في الحكم على مدى نجاح خطة تربوية لا تظهر نتائجها إلا في دور شخصيات انسانية وذلك بعد مدة طويلة . من أجل هذا كان كل ما يرجى من واضعي خطط التربية والتعليم أن يكونوا شاعرين بمسئوليتهم العظمى وأن يكونوا أصحاب ضمائر نقية حية وأن يقوموا بما يقوم به الربان الماهر المسئول عن حياة ركاب سفينته عندما يريد الاهتداء وسط المحيط الى الشاطئ الذي يريد أن يصل اليه .

ولندكر أن النتائج المترتبة على وضع خطط التربية والتعليم لا تقتصر على اعداد الاجيال الناشئة من الامة للقيام بالاعمال التي تتطلبها الحياة في المستقبل بمهارة وكفاية فنية فحسب فان سلامة الضمائر ومثانة الاخلاق لا تقل أهمية بل هي تفوق في الأهمية مقدار الكفاية في الاعمال . فلتكن نظرتنا الى الامور دقيقة كل الدقة ولتكن افاق نظرتنا واسعة رحية بعيدة عن الانحياز الى جانب واحد من التفكير ولتكن خططنا مرنة قابلة للتعديل على ضوء اعادة النظر دائما قابلة للتطوير على ضوء الظروف المتغيرة دائما .

وهناك نقطة أولى أود أن أوجه النظر اليها بادىء البدء . فان التخطيط في التعليم ليس من الامور التي يفصل فيها على ضوء المبادئ التربوية وحدها ، فلا يمكن أن يتحمل مسئوليته خبراء فنيون مهما علا قدرهم في ميدان التربية مالم يكونوا من أبناء الامة الذين يستطيعون أن ينفذوا ببصائرهم الى الحقائق الجوهرية في مجتمعهم وأن يشعروا شعورا عميقا مخلصا بالاهداف الكبرى التي تقصد اليها امتهم .

ان الذين يؤمنون بالكفاية الفنية وجدها ويعتمدون على الخبراء

الاجانب في وضع خطط التربية والتعليم لاجيالهم الصاعدة يكونون بمثابة من يتخلون عن ذريتهم لتنشأ في اسر اجنبية عنهم ويأملون ان تنشأ هذه الذرية متشعبة بتقاليد اسرهم . ان هذه الذرية تكون بين اتجاهين مختلفين غير متماسكة ولا متضامنة مع أيهما . فلنحذر من مثل هذه الاتجاه كل الحذر فهو من آثار الاوهام والمخاوف والعقد النفسية التي اشرنا اليها من قبل .

هذه بعض مقدمات ضرورية اردت ان اوجه اليها الانظار في اول هذا الحديث فلنأخذ الان في بحثنا لموقف الامة العربية في حاضرها والاهداف الكبرى الطبيعية بالنسبة اليها رجاء ان نتمكن من تحديد خط سيرنا نحو اهدافنا .

والحقيقة الاولى التي ينبغي ان نأخذها في اعتبارنا هي حقيقة بديهية يبدو من العجيب ان نذكرها . ولكني اراها الحقيقة الجوهرية الاولى في بحثنا : ان كل شعب من شعوب هذه الامة العربية يشعر شعورا قويا بعرويته ويؤمن بها ويعتز بانه عربي . هذه حقيقة يلمسها كل من جاس خلال الاقطار العربية شرقيها وغربيها ، على السواء . لم يخلع احد هذه الصفة على شعب من الشعوب العربية ، وقد حاول المسيطرون الاجانب ان يزيفوا هذه الحقيقة فلم يستطيعوا لانهم واجهوا شعوبا مؤمنة بحقيقتها فمن ههنا نبدأ اذن جاعلين هذه البديهية اساس تفكيرنا . ولنسأل أنفسنا بادىء البدء ماذا يكون الهدف الاكبر لكل من هذه الشعوب - او بقول آخر ماذا يكون الهدف الاكبر لابناء هذه الامة العربية .

ان الهدف الاكبر لكل أمة في تربية اجيالها الصاعدة هو تخليد شخصيتها ولا يمكن ان تتخلى أمة عن تحقيق هذا الهدف الاكبر الا اذا كانت قد تنازلت عن حقيقتها عن شخصيتها وتريد ان تتحول الى شخصية اخرى ولو فكرت احدى الامم في مثل هذا التنازل لما استطاعت ان تحقق لنفسها هذه الشخصية الاخرى لانها في حقيقتها تختلف عن حقيقة الشخصية التي تريد ان تتحول اليها . لن نستطيع مثل هذه الامة ان تحقق شيئا اكثر من ان تكون زائدة ملتصقة من الخارج الى شخصية أمة اخرى وهناك امثلة لبعض الشعوب التي انحرفت عن حقيقتها وارادت ان تتحول الى طبيعة غير طبيعتها فلنتأمل هذه الامثلة لتعرف ماذا استطاعت ان تحقق لنفسها . فهناك مثلا شعب تركيا الذي اراد له قاداته في وقت من الاوقات ان يتخلى عن حقيقته ليلتحق باوربا . فهل استطاع شعب تركيا ان يكون حقا شعبا اوروبيا ؟ هل يستطيع هذا الشعب ان يضيف الى تراث الحضارة الانسانية اضافة خاصة به او ان يندمج في حضارة معينة فيزيدها غنى ويساعد على تعزيز تراثها ؟ ان هذا الشعب المسكين ما يزال موزعا بين حقيقته الاصيلة وبين الاسلوب الحضارى الذى خلع عليه ولن يتمكن من ان تكون له شخصية

مستقلة أصيلة برغم كل محاولة مصطنعة . فهذا المثال يكفي وحده حين تناقله ، ليدلنا على مصير كل شعب يراد له أن يتحول عن شخصيته ليتخذ صورة أخرى . فقد تخلع عليه الصور ، المظاهرة ولكن حقيقته لن تتحول إلى الحقيقة الأخرى التي تراد له ، وسيستمر الصراع بين الصورة الظاهرة والحقيقة الكامنة ولن يمكنه هذا الصراع من انشاء حضارة خاصة أو الاندماج في حضارة أخرى . وستكون النتيجة المحتومة ان يندثر اثر هذا الشعب بين التيارات الحضارية فلا يبقى له وجود فيها .

وهناك بعض حقائق هامة أخرى ينبغي لنا ان نخلها محل الاعتبار في بحوثنا في هذه الحلقة فلنتناولها بالحديث مكثفين بالإشارة الموجزة إلى كل منها كي نخرج منها بالتعرف على أهم الأهداف التي تحدد لنا السبيل حين نضع خططنا لتربية أجيالنا الصاعدة .

الحقيقة الأولى :

ان بلادنا العربية على تعدد اقطارها تشترك في وقتنا الحاضر في ظاهرة عامة وهي أنها جميعا تبدأ عهدا جديدا من حياتها بعد أن تخلصت من ربقة السيطرة الأجنبية . ويتميز هذا العهد الجديد بانطلاق قوى لا حاجة لنا إلى الأفاضة في وصف مظاهره فان المجتمعين في هذه الحلقة يمثلون الاقطار العربية ويعرفون مدى ما تمتلئ به نفوس العرب من التطلع إلى حياة اتم وافضل وارغد بعد ان زالت عنهم السيطرة التي كانت تحول بينهم وبين تحقيق اهداف هذا التطلع . بل اننا نعرف يقينا ان ذلك التطلع لم يفارق قلوب العرب وكان ممتازا بجهادهم في سبيل الحرية وكان من أقوى العوامل على مواصلة الجهاد وتحمل التضحيات الضخمة في النفوس والاموال حتى القوا بالسيطرة الأجنبية بعيدا عن عواتقهم .

وهذا الانطلاق القوى هو المقدمة الطبيعية في كل الامم لبناء حضارة جديدة . فلنا ان نقول عن يقين ان الامة العربية في هذا العهد تضع القواعد الأولى لبناء حضارة عربية جديدة ولا بد لها من ان تعد أجيالها الناشئة لبناء هذه الحضارة .

فبناء حضارة عربية جديدة هدف من الأهداف الكبرى التي لا بد لنا في كل قطر من اقطارنا ان نجعله نصب اعيننا . وما دام ذلك الهدف نابعا من الانطلاق العربي العام وما دامت الشعوب العربية تؤمن بعروبتها وتريد ان تخلدها فان واجبنا جميعا ان نفكر معا وان نبحث معا في الوسائل التي تمكننا من بناء حضارة عربية جديدة جذيرة بان تهب اضافة نفيسة إلى التراث الحضاري العام وهذا الهدف يفرض بنا إلى تأمل الحقيقة الكبرى الثانية :

الحقيقة الثانية :

ان كل أمة تقيم حضارة خاصة بها - سواء في ذلك من اقام حضارة في الماضي أو يقيم حضارة جديدة - لابد لها ان تستند الى رسالة أو الى فلسفة خاصة بها . وليس معنى بناء الحضارة مجرد التفنن في التعمير أو التوسع في النشاط الفني فان بعض الامم تتفنن في التعمير وتتوسع في النشاط الفني وهي في حالة اضمحلال حضارى . فأكبر مميز للانطلاق في الامم وأقوى أسس البناء الحضارى هو وجود الرسالة الانسانية أو الفلسفة التى تبني الحضارة عليها - هكذا كان شأن بناء الحضارات القديمة وهكذا كان شأن الامة العربية في بناء حضارتها الاولى العظيمة .

فالامة العربية في مجموعها حين تندفع مع انطلاقتها الجديد ويفضى بها هذا الانطلاق الى بناء حضارة جديدة ، لابد لها من ان تختار لنفسها رسالة تقيم عليها حضارتها ، أو بقول آخر انه من الطبيعى لها ان تكون لها فلسفة تقيم عليها حضارتها .

ان هذ الامة لا تكون قد استفادت بانطلاقتها الجديد اذا هي وقفت عند حدود الانشاء والتعمير سائرة في آثار الامم التى سبقتها في طريق التقدم العلمى والفنى والعمرانى ، وهى لو فعلت ذلك لما استطاعت ان تصل الى أعلى من مرتبة التبعية والتقليد .

وقد سبق لنا ذكر الحقيقة الكبرى الاولى أو البديهية الاساسية في موقفنا وهى أن المقصد الاول للامة هو تغليد شخصيتها وشخصية الامة لا تمثل الا فى الرسالة أو الفلسفة التى تقيم عليها حضارتها .

ومن هنا تظهر اهمية الاحاطة بالرسالة التى تريد الامة العربية ان تقيم عليها حضارتها الجديدة ويكون من أهدافنا الكبرى ونحن نبحت في نظم تربية اجيالنا الناشئة ان نبرز في مناهجنا صور هذه الرسالة وما تنطوى عليه من عناصر تستطيع الامة العربية في عهدها الجديد ان تهبها الى التراث الحضارى العالمى .

وتحديد هذا الهدف الثانى يقضى بنا الى الحديث عن الحقيقة الثالثة الكبرى .

الحقيقة الثالثة :

ان انطلاق الامة العربية الحديثة في عصرها الجديد يتصل بجدوره الى تراث واحد في ماض مشترك واحد .

ولا حاجة بنا هنا الى تتبع تاريخ امتنا منذ ابتداء نهضتنا الاولى مع الاسلام الى يومنا هذا للتحقق من انها استمرت منذ البداية الى الان امة واحدة . فقد كانت في بعض ادوار حياتها مجتمعة كأمة عربية تحت راية دولة واحدة وكانت في بعض الادوار الاخرى مجتمعة كأمة عربية تحت

رايات دول متفرقة . وتعرضت في فترات من حياتها لتكبيات وكوارث وتخطفت حكمها دول اجنبية شتى ولكنها مع هذا بقيت أمة عربية واحدة برغم كونها صريعة تحت السيطرة الاجنبية .

ولما بدأت حركات الانبعاث كان المصلحون يقومون بدعواتهم متجهين جميعا الى أمة عربية واحدة ولما بدأ جهاد الأمة للتخلص من السيطرة الاجنبية كان جهادها مشتركا تدعمه روح جهاد مشترك لبعث أمة عربية . لم يشعر أبناء احد الشعوب العربية بانفصالهم عن الأمة في وقت من الاوقات لانهم كانوا شركاء في تراث حضارى واحد ويؤمنون برسالة عربية انسانية واحدة . فهم في مقاييسهم الخلقية والمعنوية وفي قيمهم ومبادئهم يؤمنون بمبادئ واحدة ويعيشون في حياتهم وفق هذه المبادئ الاصلية التي تحرك ضمائرهم وتحدد مسالكهم .

وقد كانت هذه المبادئ الاصلية صاحبة الفضل في نجاح جهاد الشعوب العربية ضد السيطرة الاجنبية وهي التي ميزت شخصية هذه الشعوب ولازمتها حتى بلغت بر السلامة وادت بها الى انطلاقها الحديث . فخلود شخصية الأمة العربية على مر الازمان وتعاقب الاجيال هو الذي مكنها من الاحتفاظ بكيانها وانتزاع حريتها من الذين كانوا يسيطرون عليها وهو الذي كان سلاحها في وقت النضال للمحافظة على وجودها .

وليس شيء أجدر بالأمة العربية التي تريد البقاء من الاحتفاظ بالسلاح الذي كان له الفضل في سلامة حياتها منذ بدئها الى اليوم . فالرسالة الحضارية الكبرى التي وهبتها الأمة العربية للحضارة الانسانية من قبل هي الرسالة الخالدة التي تستطيع هذه الأمة أن تقيم عليها حضارتها الجديدة وتعود فتهدى الى الحضارة الانسانية اضافات نفيسة اخرى منبعثة منها .

وليس في بعث هذه الرسالة ما يفهم منه الرجوع الى الوراء لانها رسالة قائمة على مبادئ خالدة - مبادئ الايمان بالحرية وبالاخوة البشرية وبالمروءة في التعامل وبالايشار من أجل الخير العام وبسيادة الفضائل الخلقية في اقامة دعائم الحياة الخاصة والعامة . والعالم في أيامنا هذه في أشد الحاجة الى مثل هذه الرسالة الانسانية ، بل هو مهدد باخطار شديدة لانجاة له منها الا بالإخذ بهذه المبادئ السابقة التي تشتمل عليها الرسالة العربية . لقد تقدم العالم الحديث في ميادين المعرفة تقدما مذهلا وبلغت قدرته في الانتاج مبلغا عظيما ولكنه في الوقت نفسه فقير الى رسالة انسانية تبعد به عن الهوة التي تهدده بالفناء وفي استطاعة الأمة العربية في عهدها الجديد ان تهدى له من رسالتها ما ينجيه من هذه الاخطار .

ان نظرة واحدة الى حالة العالم اليوم تبين لنا طبيعة الاخطار التي تهدد الحضارة الحاضرة بالفناء ، وقدلنا على انها ناشئة من المثل والمبادئ والقيم المتعارضة المتصارعة التي تأخذ بها الدول الكبرى .

فبعض هذه المبادئ يتطرف الى ناحية الاعتداد بالفرد الى درجة اغفال مصالح المجتمع على حين ان البعض الآخر يتطرف الى ناحية الاعتداد بمصلحة المجتمع بغير نظر الى قيمة الفرد وانسانيته . ومن أجل هذا اتقسمت الدول الكبرى الى معسكرين كل منهما يحاول تحطيم الآخر تعصبا لمبادئه ومثله وقيمه ، وهذه الحالة تنطوي على خطر التصادم بين المعسكرين وهو تصادم يهدد العالم كله باشد الاخطار .

وقد اشربت مبادئ المعسكرين جميعا بطائفة من المعنويات التي تستحق ان نسميها « بالمعنويات الجائرة » وهي من موارث الحضارات الوثنية الاوربية التي تجعل القوة والسيطرة والتعظيم الارضي اكبر اهداف الحياة الانسانية . فهذه الموارث تغفلت في سياسة تلك الدول الكبرى وأدت الى افساد كثير من القيم المعنوية الانسانية السامية التي تدعو اليها الديانات السمحة الكبرى كالاسلام والمسيحية والبوذية كما أدت الى اهدار كثير من العواطف الانسانية الطبيعية مثل الرحمة والتعاون والتعاضد السلمي .

وقد أدت هذه « المعنويات الجائرة في الماضي » الى الاستعمار بكل ما فيه من قسوة وبشاعة كما أدت الى كثير من الشرور التي تقع اليوم في بعض انبلاد كالتفرقة العنصرية والتنافس الوحشي على الخيرات وسيطرة رؤوس الاموال الدولية على حساب ارزاق الشعوب وعبث الاحتكار العالمي بموارد الثروة الانسانية .

وما دامت هذه « المعنويات الجائرة » هي التي تحرك الدول اليوم فقد انتهى امرها الى مبدأ خطير وهو ان الغاية تبرر الوسيلة ، فالوسائل الدنيئة من الناحية الخطيئة تصير بالنسبة اليها جائزة بل محمودة اذا هي أدت الى الفوز والتغلب وزيادة السيطرة والتعظيم .

ولكن الرسالة التي قامت عليها الحضارة العربية في الماضي والتي ينبغي للامة العربية ان تحتفظ بها وتجعلها اساسا لبناء حضارتها الجديدة هي رسالة تؤمن بمقاييس انسانية عليا لمعرفة الخير والشر والمعروف والمنكر والفضيلة والرذيلة سواء في احوال الفرد او في احوال المجتمع . فلا يباح للفرد مالا يباح للمجتمع ولا يباح للمجتمع مالا يباح للفرد . والاعتداد بالفرد وقيمه الانسانية واجب فيها كالاعتداد بمصلحة المجتمع والاعتداد بقيمته الاجتماعية . ولا حاجة بي في هذا المقام الى ان استطرذ ذكر تفاصيل المبادئ والمثل والقيم التي تنطوي عليها الرسالة العربية . فليست اقصد

الا الى معنى واحد وهو أننا عند ما نرسم خطة التربية للأجيال الناشئة من الامة العربية ينبغي لنا أن نهتم اهتماما كافيا بإبراز هذه القيم التي تنطوي عليها رسالتنا كي تتشبع بها ضمائر الأجيال الصاعدة ويكون هذا خير وسيلة لتحقيق غرض من أغراضنا الكبرى وهو تخليد شخصية الامة العربية .

ولست في حاجة الى ان اضيف هنا الى الشعوب العربية والدول التي تنطق بلسانها في المحافل الدولية تدل بسياستها على انها متمسكة كل التمسك بما في تراثها المشترك من المثل والقيم والمبادئ وانها تلقى عند عرض وجهات نظرها قبولا متزايدا من شعوب العالم . وهذا بشير بان الامة العربية تستطيع ان تهب الى التراث الحضارى اضافات قيمة جديدة بان تجنب العالم الحديث ما يهدده من الاخطار . ومن المظاهر الدالة على هذا الاتجاه ان سيطرة الاستعمار قد اخذت تتحطم وان آثار « المعنويات الجائرة » آخذة في الزوال في كل ركن من اركان الارض .

فلننظر الان الى مستقبلنا لنرى ماذا يقتضيه الاستعداد له منا :

فالحقيقة الرابعة :

ان الشعوب العربية جميعا تشترك في مواجهة المستقبل للقيام بما يتطلبه منها التعمير والانتاج والاصلاح الاجتماعى من الجهود وذلك ماشغلت عنه طوال قرون طويلة كانت تواجه فيها العواطف والكوارث ولاستطيع التفرغ للتعمير والاصلاح .

وهذه الشعوب ترى اليوم حولها عالما حديثا زاخرا بالنشاط يسير في تقدمه العلمى والفنى والعمرانى بسرعة تبدو مذهلة . فهى جميعا تواجه مشكلات متشابهة . وتحيط بها ظروف متشابهة . حقا ان بعضها يفترق عن بعض فى مدى تطور عمرانها كما يختلف بعضها عن بعض فى امكاناتها وظروفها ، ولكنها جميعا تشترك فى خاصة واحدة وهى انها محتاجة الى بذل جهود عظيمة فى سبيل الترقى بمرافقها وتطوير اقتصادياتها واصلاح احوالها الاجتماعية ، وتشترك كذلك فى حاجتها الى اعداد اجيالها الناشئة اعدادا يمكنها من القيام باعباء هذا الترقى المنشود . وهناك هدفان رئيسيان لا غنى للشعوب العربية جميعا من الاتجاه نحوهما لمواجهة الحياة المستقبلية : أولهما : القصد الى تعميم التعليم على اوسع حد ممكن واتاحة الفرص المتساوية لكل المواطنين كي يبلغوا الى اقصى ما يمكنهم بلوغه . والثانى : القصد نحو التخصيص حتى تتوافر القدرات الكافية لسد حاجات المستقبل فى ميادين النشاط المختلفة فى المجتمع .

فالهدف الاول : يرمى الى الاستفادة من كل القوى الكامنة فى الشعوب

العربية ، ولا يمكن ذلك اذا حالت الظروف او النظم الاجتماعية بين مواطن عربي وبين فرص التعليم التي تتاح لغيره . والامم لا تستطيع ان تبلغ قصارى انتاجها اذا كانت تقتصر في اعتمادها على طائفة واحدة او طوائف محدودة من ابنائها . فقد يكون نبوغ واحد من أبناء الامة في احدى نواحي النشاط العلمى او الفنى عاملا قويا من عوامل التقدم فى المجتمع كله . فعالم واحد او مفكر عظيم واحد يستطيع ان يكون ثروة قومية ضخمة بالنسبة لامته وينتج من ذلك أن ضياع الفرصة من موهوب واحد يستطيع ان يكون عالما كبيرا او مفكرا عظيما يكون بالنسبة الى الامة خسارة عظيمة لا تعوض . من اجل هذا أخذت الامم جميعا بمبدأ اتاحة الفرص فى التعليم للاجيال الناشئة جميعا بقدر ما تسمح به امكاناتها .

وقد أصبح من المسلم به فى الامم المتحضرة كلها ان يكون التعليم اجباريا عاما فى المرحلة الاولى وان تمتد هذه المرحلة الى اكبر عدد من السنين يناسب امكانات الدولة المالية . وأصبح من المسلم به كذلك ان يكون التعليم فى المراحل التالية ميسرا لأكبر عدد من أبناء الامة والمبدأ الذى تسيّر عليه الامم المتحضرة اليوم هو التسوية فى فرص التعليم فلايحال بين أحدهم أبناء الامة وبين التعلم بسبب انتسابه الى طبقة اجتماعية معينة او بسبب انتمائه الى أسرة قليلة الموارد المالية ومن اجل هذا أصبح التعليم الثانوى فى اكثر الامم المتحضرة مجانيا . كما أصبح التعليم العالى والجامعى مجانيا لكل ذى استعداد يرجى منه ان يبرز فى ناحية من نواحي التخصص ، وميسرا لأكبر التيسير للمتوسطين الذين لا يهبط مستوى كفايتهم الى الحد الذى لا يرجى معه تحقيق الفرض من التعليم الجامعى أو العالى .

وقد أدى هذا الاتجاه الجديد فى التعليم الى ان أصبحت المدارس والمعاهد شاملة لابناء طبقات مختلفة من المجتمع ، فمنهم من قد يكون ابن أسرة ضيقة الموارد المالية ومنهم من يكون من أبناء الاغنياء ، كما قد يكون طلاب مختلفو المستويات الثقافية ومختلفو الاتجاهات النفسية جالسين جنباً الى جنب فى صفوف الدراسة . وحاجتنا الى الارتفاع بمستوى هؤلاء جميعا تفرض علينا أن نقدم اليهم نهجاً مناسبة لاوساطهم كما ان حاجتنا الى العناية بالافذاذ واصحاب المواهب تفرض علينا ان نعمل على الكشف عن مواهبهم الفردية لتوجيه كل منهم الى الناحية التى يصلح لها ويستطيع ان يبرز فيها .

وهذا الاختلاف الواسع بين عناصر المتعلمين يتطلب اهتماماً خاصاً مشتركاً من القائمين بوضع الخطط للتربية فمصلحة الامة تقضى بالاهتمام بالطلاب جميعا لرفع مستواهم على اختلاف عناصرهم ومصلحة الامة كذلك تقضى بالاهتمام بهم كافراد وتنويع دراساتهم بخسب مايلائهم كلا منهم لمواجهة حاجات المجتمع الى المواهب المختلفة .

وامام هذا التعارض الظاهر بين المصلحتين يحيل بنا ان نخرج قليلا على كل من الناحيتين :

أولا - الناحية التي تقصد الى التجميع والتقريب بين العناصر المتباعدة .
ثانيا - الناحية التي تقصد في الوقت عينه الى التنويع والتفريق .

وعلينا في هذه الحلقة ان نبحث عن الوسائل التي تحقق لنا كلا من هذين الاتجاهين اللذين يبدو عليها التعارض في الاتجاه .

أولا : ناحية التقريب :

فاختلاف عناصر المعلمين بحكم انتمائهم الى مستويات ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة يجعل من الضروري التقريب بينهم كي يكونوا اقرب الى التجانس والتماثل وبذلك يكونون اقرب الى التفاهم والتفكير في الامور من وجهات نظر متلاقية . فهم ابناء امة واحدة . وسيقفون معا امام ظروف الحياة ومشكلاتها وسيعيشون معا في سرائها وضرائها . وستقضى عليهم الضرورة بالتعاون في بناء مجتمعهم كما ستقضى عليهم بالتضامن والتكافل في حماية هذا المجتمع . ولا غنى لهم عن الشعور بالقوى بوحدهم في امتهم ووجوب رعاية مصالحها العامة والتضحية في سبيل خدمتها وحمايتها . ان تخليد شخصية الامة لا يكون الا عن طريق نقل تراثها الثقافي الى اجيالها الناشئة الا اذا امتلات هذه الاجيال بقدسية على ايدي اجيالها الناشئة لا يتأتى الا اذا امتلات هذه الاجيال بقدسية رسالتها . ومواجهة المواقف القومية في المستقبل والتقاء وجهات النظر فيها تتطلب من ابناء الامة ان يكونوا على معرفة واضحة بما مر على امتهم من الاحداث في الماضي وكيف واجه اباؤهم واجدادهم امثال تلك المواقف حتى يشعر كل جيل بانه حلقة في سلسلة قومية متماسكة العرى متضامنة مع الاجيال السابقة واللاحقة في مسئولية قومية واحدة .

ثانيا - ناحية التنويع :

ومن جهة اخرى تتطلب مصلحة المجتمع ان يؤدي التخطيط التربوي الى الكشف عن مواهب الافراد واتاحة كل الفرص الممكنة امام هذه المواهب لتنمو وتزدهر . ومن واجبنا في هذه الحلقة ان نتعرف وجوه النشاط التي تؤدي الى الكشف عن تلك المواهب وتنميتها وتنويع الدراسات بحيث تعرض على كل فئة من الابناء ما يشبع ميولهم ويثير نشاطهم التفائلي .

وهذا التنويع مقدمة ضرورية لتحقيق الهدف الآخر الذي قدمنا ذكره وهو القصد نحو التخصص الذي يمكن اعتباره السمة العامة للترقي والتطور في العصر الحديث .

هدف التخصص :

كانت العلوم والمعارف في الاطوار الحضارية الاولى شاملة لميادين

واسعة من المباحث فكل من الفلاسفة القدامى يتناول بالبحث الوانا متباعدة من المعارف العلمية والتطبيقية والانسانية . ثم تطورت الحياة وتعقدت شيئا بعد شيء واقتضى ذلك ان يتجه العلماء الى حصر نشاطهم في دوائر اذيق ولكنها اعمق غورا لسد حاجات الحياة المتطورة التي تتطلب المزيد من التعمق في البحث .

فأخذت المعارف تتفرع الى فروع شتى واخذ كل فرع منها يتشعب الى شعب اصغر وما يزال الاتجاه مستمرا نحو زيادة التفرع في كل ميادين المعارف .

وبهنا ان تأخذ هذا الاتجاه في اعتبارنا من ناحيتين الناحية الاولى هي التي سبق ان اشرنا اليها من ضرورة التنوع في المناهج وميادين النشاط للكشف عن المواهب المختلفة عند الافراد والعمل على اشباع الميول الطبيعية المتعددة فيهم .

واما الناحية الثانية فهي ان التخصص الفائق الذي يتميز به العصر الحاضر يعرض القائمين على التخطيط في ميدان التربية مشكلة هامة من الناحية القومية .

ففي العصور الماضية لم تباعد المسافة بين المثقفين والباحثين لانهم كانوا يجولون في ميادين فكرية شاملة متقاربة فلما تجزأت ميادين التخصص في العلوم والفنون واخذت رقعة التخصص في العصر شيئا بعد شيء بحكم التطور الحضاري الحديث بدأت اساليب التفكير تختلف فيما بين اصحاب التخصص المختلف وانتهى الامر الى مبالغة ملحوظة بينهم في مناحي الاهتمام والتفكير .

وهذا التباعد ينعكس على وجهات نظرهم الى الامور العامة واحكامهم على المسائل القومية التي ينبغي للمواطنين ان يتلافوا في تفكيرهم فيها . وهذا مما يهدد المجتمع بتشعب الاتجاهات وقد يؤدي الى تبلبل الافكار وتفكك الكلمة العامة للامة .

وليس هذا الخطر احتمالا نظريا بل هو حقيقة واقعية تدل عليها اهيئ عدة تتكرر يوما بعد يوم في امة بعد امة .

ومثول هذا الخطر الطبيعي في المجتمعات الحديثة يلقي على واضعي خطط التربية مسئولية مضاعفة نحو العناية في مراحل التعليم العام بالوسائل التعليمية التي تؤدي الى التقريب بين عناصر المتعلمين وتعميق ايمانهم بالمبادئ الاساسية التي تنطوي في تراثنا الثقافي .

قلنا ان نهضة الامة العربية لبناء حضارتها الجديدة لا بد لها ان تقوم

على أساس رسالة إنسانية إذا هي أرادت أن تهب إلى التراث الحضارى،
الانسانى اضافات نفيسة . فلا غنى لها اذن من ان تعنى بتوفير الكفاية
العلمية والفنية لتقيم البناء على قواعد الرسالة السامية التى يقوم عليها
ذلك البناء .

ولا يكفى هذه الامة ان تعنى بالمهارة والنيوغ الفنى وحدها فان هذا
بشكل فى المستقبل خطرا شديدا ويهدد الحضارة العربية بمثل ما يهدد
الحضارة العلمية الحالية من الإخطار .

لقد كان اجدادنا من العلماء يعدون بحثهم فى العلوم عبادة مقدسة وكانوا
يتوسلون ببحوثهم الى غاية اسمى من العلم المجرد لانهم كانوا يلتزمون من
ورائها زيادة الايمان ورسوخ العقيدة . وكان ايمانهم وعقيدتهم بضمان كل
المثل العليا والقيم الانسانية الفضلى والخير الاسمى . وما اجدنا نحن ابناء
هؤلاء الاجداد ان يعد علماءنا بحوثهم بمثابة عبادة مقدسة يتوسلون بها الى
غاية اسمى من العلم المجرد ويلتمسون بها زيادة الايمان برسالتها الانسانية

ان عقلا بلا ضمير يكون مجرما خطيرا وان علما بغير غاية سامية يكون
وسيلة للهدم والافناء . وامامنا مثال واضح من امة قتلت ضمائرها وانمت
علومها وتوسلت بهذا الى الوان من الهدم والتدمير فى نواح شتى من الحياة
الانسانية لاندري الى الان الام ينتهى امرها .

فليكن شعورنا عميقا بمسئوليتنا فى التخطيط للتعليم حتى تعمل على ان
يكون فى اجيالنا الناشئة عقول مرتكرة على ضمائر وان تجول فى ميادين
البحث جميعا وهى تعدها عبادة لتحقيق غاية اسمى من القوة ومن السيطرة
لتحقيق الخير والسلام والفضيلة للانسانية .

بقى لنا ان نسأل سؤالا عاما هاما .
فما دامت الشعوب العربية بطبيعة ماضيها وحاضرها ومستقبلها
تحتاج الى ان تكون لها اهداف مشتركة فى اعداد اجيالها الصاعدة فان
النتيجة الطبيعية التى ينتهى اليها المنطق السليم هى ان نجتمع دائما
كما نجتمع اليوم فى هذه الحلقة دائرة نتعاون فى كل مناسبة ونتبادل الراى
فى كل ما يتصل باعداد اجيالنا الناشئة وان نبذل كل جهد ممكن فى التوفيق
بين خططنا التربوية وبين اهدافنا المشتركة .

او بقول آخر : ان النتيجة الاخيرة التى يقضى اليها تحليلنا للاهداف
الكبرى لامتنا فى المستقبل هى ان نعمل باستمرار على التنسيق بين خططنا
فى ميدان التربية كى نطمئن الى الاستمرار فى الاتجاه الذى يودى الى
تحقيق هذه الاهداف الكبرى المشتركة .

الكتاب المدرسى بين القومية والعالمية

للاستاذ الدكتور أبو الفتوح رضوان
استاذ التربية ووكيل كلية التربية

القومية والكتب المدرسية :

تنبعت كل الامم تقريبا ، من زمن طويل ، الى اهمية الكتاب المدرسى ، واعتبرته من أقوى الوسائل فى تشكيل عقلية التلاميذ ، ولجأت الى استخدامه فى تحقيق مفاهيمها القومية فى عقول المواطنين ، وبناء الغواطف الوطنية فى قلوبهم . ولبت الامر اقتصر على ذلك ، بل ان من الامم من عملت على بدء المعركة بينها وبين اعدائها من الدول فى ميدان الكتاب المدرسى أولا ، فعملت على استخدامه لاشاعة الكره والبغض فى نفوس مواطنيها ضد من تعادىهم من الامم . وحتى فى حالات عدم الحاجة الى الاعداد للحرب لجأت مجتمعات كثيرة الى التعبير عن تحيزها وتعصبها ضد بعض الامم الاخرى فى الكتب المدرسية شاعرة بهذا او غير شاعرة . وعلى احسن الحالات واكثرها اعتدالا كتبت كل امة كتبها المدرسية من زاوية نظرتها الخاصة الى الاشياء غاضة النظر عن الحقائق الموضوعية لما تعالجه من مسائل العلم .

هذا التفاوت فى درجة الالحاق فى استخدام الكتاب المدرسى لاغراض قومية ، وفى تفسير معنى القومية تفسيرا ضيقا احيانا وواسعا احيانا اخرى ، ليس بالامر الجديد ولكنه قديم قدم التدريس ، وقدم الكتاب المدرسى كنظام من النظم التربوية الاساسية .

والامثلة كثيرة وقديمة ، حتى يمكن ان نرجع بها الى القرن السادس عشر . فمثلا فى سنة ١٥٠٥ م كتب يعقوب ويمفلنج Jacob Wimpheling كتابا مدرسيا فى تاريخ المانيا باللغة اللاتينية ، لم يترك مفخرة الانسبها للجنس الجرماني ، ولم يترك منقصة الانفاها عنه . ولقد حذف من تاريخه كل حادثة اعتبرها ماسة بعظمة المانيا او باحترام اى شخصية المانية تاريخية مهما كانت الحادثة هامة من حيث المغزى التاريخى ، وما اكثرا حذف من الحوادث على هذا الاساس . وقد قرر ويمفلنج فى كتابه ان الشعب الالماني اقدم من الرومان ، وان الفنون الالمانية من تصوير ونحت وادب ليست اقل من فنون الاغريق القدماء شانا ، وان فن الطباعة الذى اخترعه الالماني كان ابعد اثرا فى رقى الانسانية من المسيحية التى نشرها الرومان . ولقد ترجم هذا الكتاب الى الالمانية وظل يطبع ويستعمل مدة مائتين وخمسين سنة بعد ظهور اول طبعة منه .

وبقيت هذه الروح الوطنية الاقليمية المتطرفة من تقاليد الالمان ، حتى اذا جاء القرن العشرون وجدنا أن وزارة التربية الالمانية أصدرت في يوليو سنة ١٩٣٣ تعليمات لمؤلفي الكتب المدرسية ، ورد فيها انه يجب ان يعتبر الجنس اثنوردي جنسا ممتازا ، وانه صاحب الفضل في نشر الحضارة في الهند وايران وايطاليا وبلاد اليونان وغيرها . وان مدنية هذا الجنس الممتاز لا تضحل الا عندما تقع في يد اجناس أخرى . وأن كتب التاريخ يجب ان تعمل على بث تقدير البطولة في صورتها الالمانية .

وجاء في تعليمات الوزارة الالمانية التي اصدرتها في سبتمبر سنة ١٩٣٣ ان الموضوعية من مقالات دعاة التفكير الحر ولذا يجب ان يتذكر المؤلفون والمعلمون انهم الالمان اولا .

وفي غير ذلك من المنشورات ترجمت الوطنية والقومية على انها النزعة الى تصفية الامم والقوميات الاخرى . وقيل فيها ان التاريخ يجب ان يكون دروسا في عظمة الجنس الالمانى وتقافته وضراوته في القتال ، كما يجب ان يدعو لاستعداد الدولة بحيث تكون النتيجة تهيئة الجماهير لقبول ارادة الزعيم بدون مناقشة .

ومثل هذا عمله الفاشيون في ايطاليا فقد حتموا أن يعظم التاريخ بحيث يبرز اهمية المثل الرومانية ويربطها بمثل حكومة موسوليني . ولما كانت كتب التاريخ المدرسية لا تحقق هذه الغاية فقد كلفت الدولة المؤرخين من جديد ، وابطل تدريس التاريخ في المدارس الى ان تظهر الكتب الجديدة .

واستخدمت الكتب المدرسية في العهد الذي تلا حكم نابليون بونابرت لاثبات ان العهد الرجعى الذى تبع الثورة الفرنسية ونابليون هو خير من كل جاءت به الثورة . حدث هذا في فرنسا ذاتها ، وحدث في النمسا حتى لقد ارسل مترنيخ الجواسيس الى المدارس لكشف اى اتجاه يتعارض مع ما تقدم .

ولم يقتصر الامر على استخدام الحقائق التى تثبت دعوى الوطنية الضيقة ، بل تعداه الى مقاومة الحقيقة نفسها ، ومن أمثلة ذلك انه شكلت لجنة في فرنسا في سنة ١٩٠٢ لوضع مناهج التاريخ بالمدارس الثانوية ، وكان ضمن اعضاء هذه اللجنة سبنيوز المؤرخ المشهور . وقد التزمت اللجنة جانب الحقيقة التاريخية فيما وضعت . ولكن منهجها اثار معارضة شديدة ، لان من الحقائق التاريخية التى ظهرت في قرارات اللجنة ما كان متعارضا مع ادعاءات فرنسا .

وغالى هتلر في هذا الاتجاه فأورد في قانون العقوبات الالمانى الذى سن

في سنة ١٩٣٦ مادة تنص على ان كل من نشر من طيات الماضي شيئا يمس سمعة المانيا يعاقب بالاشغال الشاقة بغض النظر عما اذا كانت الحقائق التي ذكرها صحيحة او غير صحيحة .

والكتب المدرسية الالمانية مليئة بالتحريض ضد فرنسا والحث الى كراهية الشعب الفرنسى واحتقاره ، والكتب المدرسية الفرنسية مليئة بمثل ذلك عن الشعب الالمانى ، وصورة الامريكيين فى الكتب المدرسية الاوربية انهم اغنياء محدثون وغير مثقفين . وصورة الاوروبيين فى الكتب المدرسية الامريكية انهم معتدون يميلون الى الحرب والقتال وتاريخهم كله حروب واعتداءات .

بل لقد ادت العواطف الوطنية الضيقة الى الاختلاف فى تفسير الحادثة الواحدة . ومثال ذلك تصوير موقعة واترلو فى الكتب المدرسية الانجليزية والفرنسية والالمانية فموقعه واترلو فى الكتب الانجليزية ان الجيش الانجليزى هو الذى احرز النصر بقيادة ولجنتن . وفى الكتب المدرسية الالمانية ان الجيش الالمانى هو الذى احرز النصر بقيادة بلوخر وفى كل من الحائتين كان النصر ساحقا مؤزرا . اما فى الكتب المدرسية الفرنسية فان الموقعة لم تكن تنطوى على نصر او هزيمة ، وانما هى قوى الطبيعة التى عاكست الجيش الفرنسى بقيادة نابليون واهدت النصر اهداء الى كل من الالمان والانجليز .

بل لقد اختلف تصوير الحوادث فى الكتب المدرسية فى الدولة الواحدة تبعا لتيارات السياسة . ومن امثلة ذلك الكيفية التى عولجت بها حرب الاستقلال الامريكية فى كتب التاريخ المدرسية بالولايات المتحدة ذاتها . فقد كانت حرب الاستقلال تعالج على انها ثورة ضد دولة مستعمرة مفتصة عبوة هى بريطانيا . وبقي الامر على هذا التفسير حتى ارتبطت مصالح الولايات المتحدة بمصالح بريطانيا فى الحرب العالمية الاولى فتغير التفسير واصبحت حرب الاستقلال تعالج على انها كانت حركة قام بها الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الغربى من المحيط الاطلسى لا ضد الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الشرقى منه ، بل ضد ملك ظالم كان يعمل ضد الجانبين على السواء .

بل لقد استخدم الكتاب المدرسى احيانا فى بعض الامم لى يحقق احتقار الامة لنفسها وفقدان ثقتها بنفسها . فعل الاستعمار هذا . فقد حول الكتب المدرسية فى البلاد المغلوبة على امرها الى ادوات لافقاد شعوبها الثقة بنفسها . ومثل هذا حدث عندما امتلات الكتب المدرسية فى مصر فى ظل الاستعمار البريطانى بكثير من الدعاوى الفاسدة كالتشكيك فى مقدرة المصريين على الانتاج الصناعى وفى صلاحية امكانيات مصر للتصنيع .

ولم يقتصر الامر على كتب التاريخ المدرسية ، بل كان هذا النوع من توجيه الكتاب المدرسي عاما في كتب كل المواد الدراسية ، وان كان اظهر في كتب المواد الاجتماعية والادبية والتاريخ والجغرافيا ولادب . ومع ذلك فلم تسلم حتى كتب الحساب من مثل هذا . فقد كانت المسائل الحسابية في كتب الحساب المدرسية في المانيا النازية كلها خاصة بمرمى الاسلحة وابعاد انقذائف واعداد الجند وسرعة التدمير . وكتب العلوم الطبيعية في الاتحاد السوفييتي مليئة بما يتجاوز القوانين العلمية وتطبيقاتها الى ما يثبت تفوق النظام الشيوعي على النظام الرأسمالي في مجال الابتكار العلمي .

يكفى ما تقدم لبيان الاساس التاريخي ، والاساسي الواقعي لمشكلة المقابلة بين القومية والعلمية في تأليف الكتب المدرسية . ونحب ان نبادر فنقول ان الامثلة المتقدمة تقوم على معنى خاطيء للقومية وان المعنى الصحيح للقومية لا يتمشى مع مثل هذه الاتجاهات ، ولو ان هذا المفهوم الحقيقي للقومية اخذ بعين الاعتبار لما نشأت المشكلة . وعلى ذلك نحب ان نبادر قبل ان نتناول المشكلة بالبحث ان نقول انه من سطحية التفكير ان نعتبر القومية مسئولة عن هذا الاستعمال السيء للكتاب المدرسي .

ومع ذلك فيجب ان نعترف ايضا ان من طبيعة القومية ان يبالغ الناس في فهمها وفي الاجراءات المتعلقة بها . وان كان ليس من المستحيل ان تتمشى القومية مع موضوعية العرض دون ان تمس الاهداف القومية التي هي مقدسة ويجب ان تكون كذلك .

الحركة العالمية في الكتب المدرسية بين الحربين العالميتين :

كانت هذه الصفة المتطرفة في القومية من جانب مؤلفي الكتب المدرسية سببا في وجود حركة ترمي الى تنقية هذه الكتب من اتجاهاتها العدائية وتنادي بوجوب توجيه الكتب المدرسية نحو تنمية التفاهم العالمي بين ناشئة الدول .

ويمكن ان نلمح ابتداء هذه الحركة نحو العالمية في الكتب المدرسية بعد الحروب النابليونية عندما هاجم بعض رجال الدين « تدريس الحرب » في المدارس . على ان اول هجوم جدي على الكتب المدرسية كمصدر لغرس البغضاء في نفوس النشء كان في سنة ١٨٨٩ عندما نادى « المؤتمر العالمي للسلام » بوجوب تطهير الكتب المدرسية من الآراء الخاطئة عن الجسرب واسبابها . ونادى المؤتمر بان المساحة المخصصة ليشئون الحرب في الكتب المدرسية يجب ان تخفض الى اقل حد ممكن .

... على ان الحركة اخذت مظهرا جديا بعد الحرب العالمية الاولى ، عندما ساد الاعتقاد بان النزعة الوطنية المتطرفة في الكتب المدرسية كانت من الاسباب الرئيسية التي هيأت الناس للحرب ولم تمض اشهر قليلة بعد الهدنة الا وقد اخذت الحركة نحو تعديل الكتب المدرسية في صالح السلام شكلا جديا ، وحمل لواء هذه الدعوة هيئات المعلمين في معظم الدول وبدأت الدعوة اتجاهاات المعلمين في البلاد التي اشتدت عليها وطأة الحرب كاتحادى

المعلمين في فرنسا والمانيا . وفي سنة ١٩٢٠ وجه اتحاد المعلمين في اليابان دعوة الى عصبة الامم يدعوها الى أن تنشئ فيها قسما لتحليل الكتب المدرسية ، وأيد الدعوة اتحاد التربية العمالي بانجلترا . وحذا حذوهم اتحاد المعلمين في هولنده في سنة ١٩٢٣ . وقد وجه اتصالات المعلمين الى هذا الاتجاه المعلمون العائدون من الخدمة فقد ارجعوا ما قاسوه من الام الحرب الى ما كانوا يعلمونه لتلاميذهم في الكتب المدرسية ، وهو مسئولية قالوا ان كتب الدين لم تبرا منها خصوصا قصص التوراه المليئة بالحروب والاعتداءات .

ولم يقتصر الامر على مجرد المطالبة بتنقية الكتب المدرسية مما يثير البغضاء بين الامم بل اتجهت جماعات اخرى الى الدرس والبحث ، فعملت عدة بحوث حول الكتب المدرسية وتحليلها وبيان ما فيها مما يدخل في هذا الباب . فهناك البحث الذي موله كارينجى في الكتب المدرسية بعد الحرب ونشر تقريره في جزئين في سنة ١٩٢٣ . وهناك البحث الذي عملته النقابة الاهلية للمدرسين بفرنسا في سنة ١٩٢٦ وكان من نتيجته استبعاد ستة وعشرين كتابا مدرسيا وجدت مليئة بالحق والكراهية ، وعممت مثل هذه البحوث في الولايات المتحدة في نفس الوقت بواسطة المجلس الوطنى لمنع الحروب وغيره . ولعل من اهم هذه البحوث ، البحث الذي قام به اتحاد مدرسي التاريخ بالمانيا سنة ١٩٢٧ حول الطريقة التى عولجت بها المانيا في الكتب المدرسية بالبلاد الاخرى بعد الحرب .

ثم كان نوع ثالث من الجهد فى سبيل تنقية الكتب المدرسية انى من جانب بعض الكتاب والهيئات فى شكل كتب تدعو الى وجوب اتجاه الكتب المدرسية نحو التفاهم العالمى . ومن أمثلة ذلك الكتاب الذى اصدره مكتب البحوث التعاونية بجامعة انديانا فى سنة ١٩٢٩ . وفى سنة ١٩٣١ اصدر كلاجاريد كتابا سماه « تدريس التاريخ من اجل التفاهم العالمى » وفى السنة التالية اصدر ائكتور ائتاميرا فى اسبانيا كتابا عن المشكلات المتصلة بتعليم التفاهم العالمى بين الشعوب .

ولم تأت سنة ١٩٣٠ الا وكان الاتجاه قد تقرر ، وانصرفت الجهود الى الدراسات المقارنة لمعرفة أى الدول ما زالت مصرة على نشر البغض فى كتبها المدرسية . ومن ذلك بحث جون هاربورت عن الحرب العالمية فى كتب التاريخ المدرسية فى كل من فرنسا والمانيا وانجلترا والولايات المتحدة ، وظهر فى سنة ١٩٣١ .

وقد ترتب على كل هذه الجهود ان انشأت اثنتا عشرة دولة لجانا لمراجعة الكتب المدرسية والعمل على تنقيتها .

وبذلت عصبة الامم جهودا متعددة فى سبيل تحسين الكتب المدرسية عن طريق ثلاثة أجهزة هى : ١ - اللجنة الدولية للتعاون الفكرى .

٢ - اللجنة الفرعية للخبراء فى تعليم الشباب اهداف عصبة الامم .

٣ - لجنة نزع السلاح عن طريق الاخلاق ، وهى التى شكلها مؤتمر خفض التسليح فى سنة ١٩٣١ .

وقد اتجهت جهود هذه الاجهزة الى امرين : الاول تعديل الكتب المدرسية ، والثانى اصدار كتب فى التفاهم الدولى . ولم يتعد جهد عصبة الامم فى هذا السبيل مجرد اصدار التوصيات للدول الاعضاء واصدار النشرات . ولكن الدول لم تكن مستعدة لمثل هذا الاتجاه ، وعلى ذلك فعندما اقترحت العصبة عقد معاهدة بين الدول خاصة بمراقبة الكتب المدرسية فى سنة ١٩٣٥ رفضتها الدول العظمى . فالولايات المتحدة رفضتها بحجة ان شئون الكتب المدرسية ليست من اختصاص الحكومة الفدرالية ، وفرنسا رفضتها بحجة انها تتدخل فى حرية الكتاب والمؤرخين وهى لا تحب تقييد حرية الفكر ، وبريطانيا رفضتها لانها ليس من مبدئها ان تفرض الاتفاق على السلطات التعليمية المحلية .

وبعد فشل هذه المحاولة الرسمية ، عادت اجهزة عصبة الامم الى الاقتصار على اصدار النشرات التى تحتوى على الدعوة لتحسين الكتب المدرسية ، او على فقرات نموذجية كامثلة لما يمكن ان يكتب لنشر الوعى العالمى . وفكرت بعض الهيئات فى اصدار كتب تاريخ عالمية تستخدم فى مدارس كل الدول او على الاقل يقتبس منها المؤلفون ، ولكن الاقتراح رفض لان الوقت لم يكن مناسباً له .

وفى الوقت الذى كانت عصبة الامم تقوم بهذه المحاولات كانت هيئات اخرى خاصة ولا علاقة لها بالحكومات او بالمنظمة العالمية تقوم بمحاولات وبحوث من نفس النوع بغية تنقية الكتب المدرسية مما يثير البغضاء بين الامم ويوجه الشباب نحو التفاهم العالمى . واكتفى هنا بذكر اسماء هذه الهيئات لنقف على حجم الحركة وان كانت جهودها جميعاً متشابهة ولم وتسفر عن نتيجة عملية . وهامى اهم هذه الهيئات :

- هيئة كارنيجى للسلام العالمى ١٩٢١ .
- المؤتمر العالمى للتربية الخلقية ١٩٢٢ .
- الاتحاد الدولى لنقابات العمال ١٩٢٢ .
- الاتحاد الدولى لاتحادات المعلمين ١٩٢٦ .
- مكتب السلام الدولى ١٩٢٩ .
- الاتحاد الدولى لجمعيات عصبة الامم القومية ١٩٢٤ .
- الاتحاد الدولى لمدرسى المدارس الثانوية ١٩٢٤ .
- الاتحاد العالمى لتنمية الصداقة عن طريق الكنائس ١٩٢٦ و ١٩٢٨ .
- الاتحاد العالمى لاتحادات التربية .
- العصبة النسبوية الدولية من اجل السلام والجرية ١٩٣٠ .
- اللجنة الدولية للعلوم التاريخية ١٩٣٢ .

المؤتمر الدولي لتدريس التاريخ ١٩٣٢ .

المكتب الدولي لتربية ١٩٣٨ .

ولعل في مجرد ذكر اسماء هذه الهيئات التى وجهت بحوثها واجتماعاتها ونداءاتها نحو تحسين الكتب المدرسية وتوجيهها نحو التفاهم العالمى ما يدل على اشتداد الاهتمام بقضية الكتب المدرسية على مستوى عالمى فى المدة بين الحربين العالميتين .

وثمة مجهودات اخرى قامت بها بعض الدول المتجاورة التى تربطها روابط تاريخية ، على اعتبار ان علاقات حسن الجوار يهددها دائما ذكريات الخلاف وانتشارها بين الناشئة عن طريق الكتب المدرسية . ولذلك نجد محادثات ومحاولات تقوم بها دول متجاورة بقصد التعاون على تنقيسة الكتب المدرسية فى كل منها من كل ما يمس جاراتها . ومن امثلة ذلك مداولات اتحاد دول الشمال - دانمركة ، فنلندة ، السويد ، النرويج ، ايسلندة ، وفيها اتفق « ١٩٣٣ - ١٩٣٦ » على ان يقوم كل كتاب دولة بمراجعة الكتب المدرسية وتنقيتها من كل ما يمس العلاقات بين هذه الدول .

ثم لجنة التعاون بين دول بحر البلطيق « ١٩٣٥ - ١٩٣٨ » وهى استونيا ، لاتفيا ، لتوانيا ، فنلندة . فقد بحثت الكتب المدرسية فى هذه الدول ووضعت نظاما لمراجعتها .

ثم اجتماع المؤرخين الفرنسيين والالمان « ١٩٣٥ » وفيه اتفقوا على ان يعمل مؤلفو الكتب المدرسية فى كل من الدولتين على شرح وجهة نظر الدولة الاخرى فى المشكلات التى قامت بينهما ، وعلى الاخص مشكلة الالزاس واللورين .

ومثل هذه الاتفاقات حدثت بين دول امريكا الجنوبية ، كاتفاق المؤتمر الأمريكى العلمى فى سنة ١٩٥٤ . والاتفاق الرسمى بين البرازيل وارجنتين فى سنة ١٩٣٣ ونص فيه على وجوب التعاون فى مراجعة الكتب المدرسية ثم مؤتمر الدول الامريكية لتدريس التاريخ الذى انعقد فى مونتفيدو فى ثم مؤتمر الدول الامريكية لتدريس التاريخ الذى انعقد فى مونتفيدو فى ١٩٣٣ ، والمؤتمر الأمريكى لحفظ السلام الذى انعقد فى بونس ايرس فى سنة ١٩٣٦ ونص فى قرارات كل منهما على وجوب تنقية الكتب المدرسية من كل ما يمس ايا من الجمهوريات الامريكية .

ومثل هذه الحركة وجدت ايضا بين دول البلقان . ومن ذلك مؤتمر دول البلقان الاول الذى انعقد فى اثينا سنة ١٩٣٠ ومؤتمر دول البلقان الثانى الذى انعقد فى اسطنبول سنة ١٩٣١ . وفيهما تقرر وجوب حذف الفقرات المعادية لاي من هذه الدول من الكتب المدرسية . ومثل هذا ورد

في المؤتمر الثالث الذي انعقد في برخارست سنة ١٩٣٢ ، والمؤتمر الرابع الذي أوصى بإنشاء كرسي لحضارة البلقان في الجامعات الرئيسية . ومع ذلك فمن أسف أن هذه التوصيات لم توضع موضع التنفيذ وإن كان قد نادت أحيانا إلى تطهير الكتب من روح البغضاء نحو الدول المجاورة من نحو ما عملت وزارة التربية الرومانية في سنة ١٩٣١ .

العالمية في الكتب المدرسية بعد الحرب العالمية الثانية

كل هذه الجهود نحو تطهير الكتاب المدرسي مما يثير البغضاء قد ذهبت ادراج الرياح بقيام الحرب العالمية الثانية في سنة ١٩٣٩ . وكانت أهوال هذه الحرب أبشع من أهوال أي حرب مضت . ولذلك لم تكد الحرب تضع أوزارها حتى شككت المنظمات الدولية التي تستهدف معالجة الأسباب التي تؤدي إلى الحروب .

وكان من أهم تلك الأسباب التي رؤى معالجتها - الأسباب الفكرية ومن وسائلها الكتاب المدرسي ، وأنشئت منظمة اليونسكو لمعالجة الأسباب الفكرية للحروب وبدأت اليونسكو عملها في هذا السبيل في سنة ١٩٤٨ عندما طلبت أمانتها العامة من الدول الأعضاء بها موافقتها باحدث الاتجاهات في الكتب المدرسية . وأخذت تجمع هي مثل هذه المعلومات من الكتب والمطبوعات وغيرها من المصادر .

وقد تبينت الأمانة العامة لليونسكو أن إدارة الاحتلال في ألمانيا قد أحدثت تغييرا كبيرا في اتجاهات الكتب المدرسية في ألمانيا ، حدث هذا تحت ضغط وتوجيه كل من أمريكا وفرنسا . ومثل هذا حدث في إيطاليا بعد القضاء على الفاشية بها . ومثله حدث في اليابان أيضا بتوجيه من الاحتلال الأمريكي فصدورت الكتب القديمة أو عدلت أو غيرت كلية .

ولم يقتصر الأمر على الدول المغلوبة على أمرها بل أبدت الدول الأخرى اهتماما بالأمر . فأخذت بعض الدول تدرس الكتب المدرسية المستعملة في الدول الأخرى لترى ما يقال في هذه الكتب عنها كما أخذت من جهة أخرى تنشر المعلومات الصحيحة عن نفسها لكي يستخدمها مؤلفو الكتب المدرسية في الدول الأخرى . مثل هذا حدث في هولنده وفي النرويج . وواصلت الولايات المتحدة دراساتها للكتب المدرسية . كما واصلت جهودها في هذا السبيل بعض المنظمات التي كانت موجودة قبل الحرب العالمية الثانية مثل اتحاد دول الشمال . وتعاونت بعض الدول معا في سبيل تحسين الكتب المدرسية بها كما حدث في اللجنة الأمريكية الكندية المشتركة التي بدأت عملها في سنة ١٩٤٤ .

وواصلت اليونسكو جهودها في سبيل تنقية الكتب المدرسية من الانعرات القومية المتطرفة ، فأصدرت لجنتها التحضيرية توصيات اشتملت

فيما اشتملت عليه برنامجا عمليا لليونسكو إقرته جمعيتها العامة في اجتماعها الاول . ويتلخص هذا البرنامج المقترح فيما يلي :

- ١ - انشاء مركز للوثائق يجمع كل ما يتعلق بتحسين الكتب المدرسية .
- ٢ - تقديم الاقتراحات الفنية للهيئات والحكومات لتتمكن من مراجعة كتبها المدرسية .

- ٣ - تشجيع كل اتفاقات ثنائية او جماعية بين المنظمات او الحكومات التي ترغب في تحسين علاقاتها عن طريق الكتب المدرسية .
- ٤ - تشجيع الاتفاقيات الثقافية بين الحكومات .
- ٥ - تحديد الموضوعات ذات الاهمية العالية التي يمكن ان تكون دراستها في الكتب المدرسية مؤدية للتفاهم العالمي .
- ٦ - عقد المؤتمرات الدولية الخاصة بالكتب المدرسية كأداة للسلام .
- ٧ - التنبيه الى ماعساه يظهر من مخالفة لروح التفاهم في الكتب المدرسية بالدول المختلفة .

وقد وافقت الجمعية العمومية لليونسكو على هذا البرنامج في اول اجتماع لها في سنة ١٩٤٦ .

واخذت هيئة اليونسكو تقوم بكل هذه التوصيات ، وتحقق هذا البرنامج . فاصدرت كتيبات تبين خطط البحث في الكتب المدرسية وكيفية تحسينها .

وقامت بعقد عدد كبير من المؤتمرات والحلقات الدراسية بقصد تحسين الكتب المدرسية من وجهة نظر التفاهم العالمي . ومن أمثلة ذلك مؤتمر تدريس الجغرافية الذي عقد في منتريال سنة ١٩٤٩ . ومؤتمر تدريس التاريخ من اجل التفاهم العالمي الذي عقد في باريس سنة ١٩٥٠ . ومؤتمر تدريس التاريخ من اجل التفاهم العالمي الذي عقد في سيفر في سنة ١٩٥١ ، والمؤتمر الذي انعقد في هولندا لنفس الغرض في سنة ١٩٥٢ ، وما تلا ذلك من مؤتمرات وحلقات دراسية . وما اقترنت به من اصدار عدد لا يحصى من الكتيبات والمنشورات والتوصيات .

مجهود الجامعة العربية :

وقامت جامعة الدول العربية بمثل هذا المجهود بين دولها العربية : ومن أمثلة ذلك لجنة دراسة الكتب المدرسية التاريخية في البلاد العربية التي شكلها مجلس الجامعة في مارس سنة ١٩٥١ . وكذلك ما حدث من بحث للكتاب المدرسي في معظم المؤتمرات الثقافية العربية ابتداء من اولها في بيت مري بלבنا سنة ١٩٤٧ الى خامسها هذا المنعقد الآن في الرباط سنة ١٩٦١ .

حقيقة القضية بين القومية والعالمية :

لا شك أن الاتجاه العالمى اتجاه نبيل يجب أن يعمل كل انسان فيه .
فمنالحة . ولا شك انه كاتجاه نبيل يجب أن يأخذ طريقه الى الكتب المدرسية .

ومع ذلك فهناك بعض المفاهيم الخاطئة التى علفت به نحب أن ننبه
انها فيما يلى :

فقد فهم الاتجاه العالمى على انه قضاء على فكرة القومية ، ومن ثم نظر
بعض غلاة اصحابه الى أن من مقتضياته الغاء كل ما يتعلق بالناحية القومية
من الكتب الدراسية .

وفهم منه أيضا أن كل اتجاه قومى لابد وأن يكون بالضرورة مثيرا
تسغضاء نحو الامم الاخرى والقوميات الاخرى .

واتخذته بعض الدول القوية الاستعمارية وسيلة للتقليل من شأن
انشعور القومى فى الامم الصغيرة على حين بقيت هى متطرفة فى الناحية
القومية ، فهى تحمست لتفاهم العالمى وتريد فرضه على غيرها على حين
بقيت هى متطرفة فى الاتجاه القومى فى السياسة وفى التعليم وفى الكتب
المدرسية .

وثبتت الهيئات الدولية كاليونسكو الاتجاه العالمى فاستطاعت أحيانا
أن تقنع به الدول الصغرى على حين انها لم تستطع أن تقنع به الدول
الكبرى .

وحدث تعميم فى فهمه وإطلاق لدلوله فلم يفرق اصحابه بين الاهمية
النسبية لشعور العالمى فى كل من الدول الصغرى التى لا تملك وسائل
الاعتداء والدول الكبرى التى تملك هذه الوسائل . على أن الامر نسبى
ويجب أن يختلف من دولة الى أخرى .

وترتب على هذا أن أصبح الاتجاه العالمى على نبذه خطرا يهدد الدول
الصغرى . طالما انها هى التى نأخذ به دون الدول الكبرى .

وطالما أنه يتجه الى اضعاف الروح القومى وهو أمر ضرورى للدول
الصغرى الاقل قوة من غيرها .

وهنا يجب أن نصحح بعض المفاهيم :

فالشعور بالقومية لا يتعارض إطلاقاً مع التفاهم العالمى ، بل ان شعور المرء بقوميته وولائه لها خطوة أساسية فى سبيل العالمية الصحيحة ، كما أن الشعور بالنفس أساسى للشعور بالغير ، والولاء للأسرة أساسى للولاء للوطن . وعلى هذا فالاهتمام بالتفاهم العالمى ليس معناه محاربة الاتجاه القومى ، واهتمام الكتب المدرسية بالتفاهم العالمى ليس معناه بالضرورة أن تهمل الشعور القومى ، بل انه يمكن الجمع بينهما ، بل انه يجب ذلك .

والشعور القومى يمكن أن يوجد دون بغض للقوميات الأخرى وعلى ذلك يمكن للكتاب المدرسى أن يعنى بكل ما هو قومى ومع ذلك يحقق احترام القوميات الأخرى على أساس تكافؤ الفرص ، والتعايش السلمى ، والمساواة فى القومية بين الأمم المختلفة ، تماماً كما تعلم المدرسة التلميذ المحافظة على حقوقه والإصرار عليها وجعل احترام حقوق الغير شرطاً أساسياً لحصول الإنسان على حقوقه .

ثم انه اذا كان ولا بد من الاهتمام بالاتجاه العالمى فيجب أن تبدأ الدول الكبرى أولاً ثم بعد ذلك تأخذ الدول الصغرى به . وذلك لأن الدول الكبرى هى صاحبة فلسفة الاستعمار ، وهى التى تملك وسائل الاعتداء ، وهى التى إذا أبغض أبناؤها غيرهم استطاعوا أن يعتدوا عليهم ويشيروا الحرب ضدهم متشجيعين بإمكانياتهم . والواقع أن الدول الكبرى لأن لم تأخذ بالاتجاه العالمى فى كتبها بعد . ومن أخذ به من هذه الدول الكبرى هى صاحبة فلسفة الاستعمار ، وهى التى تملك وسائل وكندا أو بين الدول الاسكندنافية ، أما بازاء الدول الأخرى فما زال الحال كما هو ، وما زالت الكتب المدرسية فى الدول الكبرى متحيزة تثير البغض والاحتقار .

وهيئة اليونسكو يجدر بها أن تركز جهودها على الدول الكبرى أولاً لأنها هى التى تثير الحرب ، فإذا نجحت اتجهت نحو الدول الصغرى ، ويجب أن تشدد الرقابة على هذه الدول القوية .

وينبنى على هذه المفاهيم الصحيحة أن الكتاب المدرسى العربى لا يستطيع أن يتغلى عن الاتجاه القومى إطلاقاً لأن :

العرب ما زالوا مهددين من قبل الاستعمار ، وما زالت بعض أقطار الوطن العربى ترزح تحت عبء الاستعمار . فقتل الروح القومى للأجيال الصاعدة من أمة العرب معناه تقليم لأظفار هذه الأجيال أمام مخالب الدول الاستعمارية .

والعرب مهددون من قبل الصهيونية وهى خطر فى ذاتها ، وخطر لأنها عميل للاستعمار فى أرض العرب . واضعاف الروح القومية معناه تمكين للصهيونيين من العرب ، وكلنا يعرف النعرة الدينية والنعرة القومية اللتين يستغلها الصهيونيون فى تعبئة الشعور الصهيونى فى أنحاء العالم ضد العرب .

والعرب يعيشون في عالم منقسم - قسمته الدول الكبرى الى معسكرين والحرب بينهما دائرة على قدم وساق وهى حرب باردة اليوم ولا أحد يعرف كيف تكون درجة حرارتها غدا - وما دامت الدول الكبرى تهدد بالحرب وتستعد لها ، فلا معنى لقتل روح النضال في الدول الصغرى .

والصراع قائم على قدم وساق بين الايديولوجيات العالمية . وهل صراع الشيوعيون من أجل الشيوعية الا مظهر للقومية المتطرفة ، وهل صراع الغرب من أجل الرأسمالية الا مظهر للقومية المتطرفة . فمماذا يحاولون منع العرب من اعلاء كلمة الحق كما يرونها ، ولماذا يقاومون رفع انحراب لراية العروبة .

والعرب لم يتبلور شعورهم بوحدتهم بعد نتيجة لاثر الاستعمار الطويل ، ونتيجة لجهل بعض العرب ولغفلة بعض العرب في الاجيال المتعاقبة . وعلى ذلك فاعلاء كلمة القومية العربية انما هو اتجاه نحو البناء لا نحو الهدم ، نحو بناء العرب لانفسهم لا نحو محاولة هدم غيرهم من القوميات ، فلا ضرر اذن ولا خطر .

وبعد فالراى اذن واضح . وهو ان التربية العربية لا يمكن ان تهمل انماء الروح القومية العربية في الاجيال الصاعدة من الامة العربية . ولا يملك العرب الا ان يجعلوا كتبهم المدرسية مسرحا لاعلاء شأن القومية العربية وارتفاع صوتها - هذا دون هجوم على اقوام آخرين ولا طعن على امم اخرى الا اذا كانوا عداة . . .

ومع ذلك فليس معنى هذا ان نمالئ اعداء العروبة او نترخص في وضع اصابع الناشئة عليهم واظهار نواياهم . فهذا غش لا يليق بمدرسة ولا بخلق بمرب ، ولا يقبل من كتاب مدرسى . وكذلك ليس معناه ان يستوى الاصدقاء والاعداء في سطور الكتب المدرسية فلا يميز الناشئ احدا من احده ، فهذا ضد الحق وضد الموضوعية ، وضد التربية الصحيحة .

ونحن اذا تركنا الجانب الفلسفى جانبا وجدنا ان الواقع يشهد الا خطر يأتى من جانب الكتاب المدرسى العربى : لا فى الماضى ولا فى الحاضر .

وفى ايدينا الكتب المدرسية العربية ونحن نعرفها جيدا وليس فيها اعتداء على امة اخرى او اثاره للبغضاء بين الامم ولا بين الشعوب . ومنذ اربعة اعوام كنتنى منظمة اليونيسكو ان اقوم لها ببحث فى كتب المواد الاجتماعية فى كل البلاد العربية لارى ماذا تقول هذه الكتب عن الدول الاسيوية وعن دول غرب اوربا . وقمت بالبحث وقد تبين لى انه لا يوجد فى أى كتاب من هذه الكتب هجوم على دولة ولا اثاره للبغضاء والاحتقار

نحو شعب . وان كل ما فيها هجوم على المثل التي تتناقى مع الانسانية
وتتعارض مع مصالح العرب . ففيها هجوم على الاستعمار كسياسة
وكفلسفة . ومع ذلك ففيها كلام طيب جدا عن الانجليز كشعب وهو من
اول الشعوب الاستعمارية في العالم ، ولم أجد طعنا واحدا على الشعب
الانجليزى . فآين هذا من الكتب المدرسية الاوربية التي ما زالت ترسم
العربى او المسلم في صورة محارب يلوح بسيفه في الهواء .

ثم ان واقع الثقافة العربية يبرز اتجاهها الانسانى . فلم تكرم دولة
الاجانب فيها كما اكرمهم العرب قديما وحديثا . وقد كان المسيحيون
واليهود والصابئة يدرسون في المساجد ويقربون من الخلفاء لانهم علماء .
واين معاملة العرب لاهل اسبانيا بعد فتح الاندلس من معاملة الاسبان
لعرب بعد ان تغلبوا عليهم .

ثم ان السياسة العربية الحالية تأخذ بمبدأ الحياد الايجابى والتعاون
مع الجميع على السواء والرغبة الصادقة في التعايش السلمى مع جميع
الامم والشعوب . ومن ثم فنحن لا مصلحة لنا في بغض أحد أو إثارة
الكراهية نحو أحد . وانما نريد السلام لغيرنا ونريد أن نترك لنعيش حياتنا
وننهض بمدنيتنا في سلام .

والذى يجب أن يعمل حقا هو اتجاه الكتب العربى نحو الوحدة
العربية ، الوحدة في الثقافة والوحدة في الفكر والوحدة في الاتجاه ،
والوحدة في الاهداف والغايات والوحدة في الامانى والامال ، وخلق امة عربية
واحدة يجمعها على ترمى اطرافها واختلاف طرق المعيشة بها شعور
واحد .

هذا التفاهم العربى ضرورى للعرب أولا لانه سبيل عزتهم وطريق
قوتهم .

وهو خطوة أولى طبيعية جدا في سبيل التفاهم العالمى الحقيقى .
فالعربى الذى لا يحس بوحدة الشعور بينه وبين العربى الاخر الذى يعيش
بعيدا عنه في موطن السكنى لن يحس بوحدة الشعور الانسانى بينه وبين
غير العرب من الامم والاقوام .

ومن هنا وجب أن يبرز التفاهم العربى بل والوحدة العربية في الكتاب
المدرسى أولا ، مع البعد عن البغينة والبغضاء ، ولكن مع التنبيه الى أعداء
العرب وأصديقائهم على السواء . هذا هو معنى التفاهم الوحيد الذى يجب
أن يظهر في الكتاب العربى ، الا أن ترشد الانسانية وتعف ، ففسير معها
خطوة أخرى في طريق الرشد العالمى والانسانى .

التوجيه التربوي^(١)

ظهر التوجيه في بادئ الامر في المدارس والجامعات ومؤسسات الاعمال على صورة برامج تهدف أساسا الى اختيار الافراد الصالحين للمهن معينة أو برامج دراسية معينة تبعا لقدراتهم واستعداداتهم ، ثم اعدادهم لهذه المهن والحقاقهم بها .

غير انه تبين أن التكيف للمهنة تكيفا سليما ما هو الا ناحية واحدة من شتى نواحي الحياة التي يحتاج الفرد الى أن يتكيف لها ، كما أن الفرد في تكيفه لموقف من المواقف كالمهنة مثلا انما يتكيف ككل ، وهذا التكيف يتوقف على قدرات الفرد العقلية والجسمية ، كما يتوقف على استعداداته الانفعالية وسمات شخصيته التي تساعد على أن يتفاعل مع الجماعة التي يعمل معها تفاعلا سليما ، ويتوقف أيضا على نظرته لنفسه ونظرة الجماعة إليه . وبهذا فان عدم تكيف الفرد لمهنته قد يرجع لا الى مجرد افتقاره الى القدرات المهنية الخاصة بالعمل ، وانما قد يرجع أيضا الى اضطرابه الانفعالي وعدم اتزان شخصيته وعدم تكيفه مع نفسه وهكذا اتسع نطاق مفهوم التوجيه حتى أصبح يتفق مع عملية التربية واهدافها واتخذ طريقه الى المدرسة توكيدا للوظيفة الجديدة للتربية في المجتمع الديمقراطي ، اذ أصبحت التربية تهدف الى اعداد الطفل لا لحياة صالحة فحسب بل ولحياة تتسم بالكفاية والسعادة أيضا . فهي تعمل من الناحية الفردية على أن تعين الطفل على أن ينمو نموًا متوازنًا من جميع النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية حتى يستطيع أن يحيا حياة صالحة ، ومن الناحية الاجتماعية تعمل على معاونته على أن ينمو مهنيًا ومدنيًا حتى يفدو عاملًا ذا كفاية ومواطنًا صالحًا . وهذا يتضمن بطبيعة الحال تنمية مهاراته التي تساعد على أن يحتل مكانه كعضو منتج في المجتمع ، وكذلك معاونته على أن يمتص الاهداف والمثل التي تتفق مع الحياة في مجتمع ديمقراطي متحرر من الخوف والقلق .

(١) أعد هذه الدراسة الاساتذة : حسن مصطفى ، ومحمد خيرى حربى ، والدكتور ابراهيم حافظ بناء على طلب نقابة المهن التعليمية بمناسبة مؤتمر المعلمين العرب الذي عقد في بيروت (أغسطس ١٩٦١) .

ومن ثم لم تعد رسالة المدرسة تنحصر في مجرد تلقين طائفة معينة من المعلومات للتلميذ ، بل امتدت لتشمل شخصية التلميذ و إتاحة الفرص لنموها الى أقصى حد تسمح به قدراته وامكانيات نموه ، ومساعدته لتعرف على امكانياته واستعداداته ، واستغلالها في مجالات النشاط الاجتماعي والاقتصادي والعملية المشروعة ، ومساعدته على التكيف السوي بوصفه فردا له فروقه الفردية الخاصة ، وبوصفه عضوا في جماعة محلية ذات مطالب محدودة ، وبوصفه مواطنا في مجتمع كبير له مقوماته الاجتماعية وكيانه الاقتصادي وآماله القومية .

وبهذا المفهوم للتربية يغدو التوجيه مرادفا للتربية اذ يمكن تعريفه بأنه مجموع الخدمات التي تستهدف مساعدة الفرد على ان يفهم نفسه ويفهم مشكلاته ، وان يستغل امكانيات بيئته ، وان يحدد لنفسه أهدافا تتفق مع امكانياته من ناحية وامكانيات البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبئته ، وان يختار الطرق المؤدية الى تحقيق هذه الاهداف بحكمة وتعقل ، فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حلولا عملية تساعد على حسن التكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى ما يستطيعه من النمو وتكامل الشخصية ، ويستطيع ان يسهم بجدارة في التقدم الاجتماعي والتنمية الاقتصادية .

فالتوجيه اذن عملية تهدف الى مساعدة الفرد على :

- ١ - ان يفهم نفسه عن طريق ادراكه لمدى قدراته ومهاراته واستعداداته وميوله .
- ٢ - ان يدرك المشكلات التي تواجهه ويفهمها .
- ٣ - ان يفهم بيئته المادية والاجتماعية بما فيها من امكانيات وقصور .
- ٤ - ان يستغل امكانياته وامكانيات البيئة التي يعيش فيها .
- ٥ - ان يحدد لنفسه في الحياة أهدافا واقعية يمكن تحقيقها .
- ٦ - ان يعرف كيف يرسم الخطط لتحقيق هذه الاهداف .
- ٧ - ان يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه تكيفا سليما .
- ٨ - ان ينمو بشخصيته الى أقصى حد تؤهله له امكانياته وامكانيات بيئته .

وتنقسم الخدمات الأساسية في التوجيه الى أنواع رئيسية ثلاثة هي :

١ - الخدمة التسجيلية :

ويقصد بها كل ما يتصل بجمع المعلومات الهامة عن التلميذ مما يعين على فهمه وزيادة كفاءته . وهذه الخدمة ضرورية اذا اريد ان تتم عملية

التوجيه بنجاح ويجب أن يتعاون فيها كل أعضاء التدريس بالملاحظة والاختبارات وتسجيل البيانات وإن يسهم كل منهم بنصيبه في استكمال سجل التلميذ .

٢ - الخدمة التعريفية :

ويقصد بها تعريف التلميذ ببيئته ، فكل فرد لا يعرف بيئته لا يستطيع التكيف لها ، ولا يعرف كيف يستغل ظروفها وامكانياتها . وهناك ميادين ثلاثة يمكن أن تفيد : . هذا النوع من الخدمات التعريفية ، هذه الميادين هي الميدان التربوي والميدان المهني والميدان الشخصي .

ففي الميدان التربوي يمكن أن يزود التلميذ بالمعلومات التي يحتاج إليها للامام بالمنهج ومحتوياته ، وأنواع الدراسات المختلفة وقيمتها في الحياة بوجه عام وأثرها في مستقبله المهني بوجه خاص ، وكذلك المعلومات الأخرى الخاصة بمراكز التدريب المحلية والدراسات التي تقدمها للطلاب والمصروفات اللازمة ومدة التدريب .

والمعلومات المتصلة بالعمل لها نفس أهمية المعلومات السابقة . إذ كلما زادت معلومات الفرد عن دنيا العمل زادت قدرته على تخطيط حياته العملية ، كما زادت قدرته على اختيار المهنة التي تناسبه . وكلما نقصت معلوماته في هذه الناحية كان أكثرها تعرضا للخطأ في الاختيار والفشل في الحياة .

أما الخدمة التعريفية في الميدان الشخصي فتتصل بتعريف التلميذ بشتى المشكلات الخاصة بالتوافق الاجتماعي والعلاقات الأسرية واستغلال وقت الفراغ ومشكلات الصحة . .

٣ - الخدمة الإرشادية :

ويقصد بها إيجاد صلة على أساس فردي مع كل تلميذ تواجهه مشكلة صعبة ومعاونته على إيجاد حل لها سواء أكانت هذه المشكلة تعليمية أو مهنية أو شخصية في طبيعتها .

ولا شك أن التوجيه بهذا المفهوم وهذه الصورة يعتبر من ضرورات أي نظام تعليمي سليم نظرا لتعدد المشكلات التي يتعرض لها النشء في مرحلة أحوالهم للحياة وتكوين شخصياتهم ومن أمثلتها اختيار نوع الدراسة التي يتابعها التلميذ والشعبية الملائمة وتنظيم وقت العمل ووقت الفراغ واختيار المهنة المناسبة . . . ولكي يحقق التوجيه الأغراض المرجوة منه ينبغي النظر إليه على أنه خدمة منظمة وليس نشاطا مدرسيا عرضيا .

فهو يستغل المنهج كله لتحقيق أهدافه كما يعمل على أحداث التغييرات الملائمة في المنهج التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، ثم أنه خدمة عامة فكل تلميذ في حاجة الى توجيه لا لانه قد يواجه مجموعة من المشكلات التي لا يستطيع حلها بنفسه فحسب ، بل ولانه أيضا في حاجة الى من يساعده على تنمية مواهبه الى أقصى حد ممكن ، من ثم يكون من الخطأ ان نعتبر أن التوجيه لا يقدم الا الى كل من يطلبه فقط ، بل الواقع أن برامج التوجيه السليم يجب أن تصل الى مجتمع التلاميذ كله دون أن يطلبوه وقبل أن يطلبوه . والتوجيه أيضا عملية مستمرة ديناميكية تعنى بالفرد ككل ، وينبغي أن لا يفهم التوجيه في صورته المهنية أو التربوية أو الشخصية أو الاجتماعية على أنه عمليات منفصلة ، فان ذلك يمثل نظرة ضيقة الى التوجيه تؤدي الى تركيز الاهتمام على المشكلة نفسها وليس على الفرد الذي يعانيها ، والاصح اعتبار كل توجيه عملية متكاملة موجهة نحو شخصية التلميذ بغض النظر عن الصورة التي تتخذها مشكلاته ، فان أهمية التوجيه ليست في حل مشكلة التلميذ بقدر ما هي في معاونته على تنمية قدراته لتوجيه نفسه في طريق زيادة وعيه بالمشكلة وقدرته على حلها . كذلك يعتبر التوجيه خدمة متخصصة شأنه في ذلك شأن سائر الخدمات الأخرى ، وهذا يعنى أنها في حاجة الى هيئة مدربة خاصة تقوم على الوجه الأكمل . صحيح أن لكل المتصلين بالتلميذ اتصالا مباشرا دورهم في جعل البرنامج التوجيهي ذا اثر فعال الا أن المسؤولية النهائية للتوجيه يجب أن تقع على عاتق هيئة لها من اعدادها وتدريبها في هذا الميدان ما يجعلها أهلا لمواجهة المشكلات التي لا يستطيع غيرها مواجهتها مواجهة علمية صحيحة . فالى جانب المدرس المؤهل تأهيلا تربويا مناسباً ينبغي أن يكون هناك اخصائيون يعملون متعاونين مع المدرسين ومع بعضهم البعض ، اما قصر مهمة التوجيه على فئة المدرسين فسوف يجعل هذه المهمة جزءا عرضيا في عملهم وليس جزءا أساسيا حيويا . هذا فضلا عن أنه يلقي على كاهل المعلم عبئا اضافيا قد ينوء به ويصعب عليه القيام به يلاضافة الى مسؤولياته الأخرى الأصلية التي ينوء بها حاليا .

التوجيه في الجمهورية العربية المتحدة :

كان نظام التعليم في اقليمى الجمهورية في اوائل هذا القرن يهدف الى تخريج فئة من الموظفين يعملون في أجهزة الدولة المختلفة ، وقد كانت مطالب هذه الاعمال بسيطة محدودة ومن ثم كانت الامتحانات التقليدية وسيلة لفرز الصالحين من غير الصالحين على أساس النجاح والرسوب ، كما أن الاختيار للتعليم ذاته كان يتوقف على العامل الاقتصادي أى القدرة المالية للأبوين ، ومن ناحية أخرى كانت الفلسفة الاجتماعية السائدة تخط من شأن الفرد الوطنى بوجه خاص نتيجة لقيام حكم دخيل .

غير أن تطور الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية للبلاد وما تحقق لها أخيرا من التحرر من سيطرة الحكم الدخيل ومن الضغط الاستعماري الخارجي ، كل ذلك أدى الى تبلور فلسفة سياسية واجتماعية ديموقراطية محورها الفرد كإنسان وكان من نتيجة ذلك في التربية إعادة تنظيم التعليم على أسس جديدة محورها مبدأ تكافؤ الفرص وما يرتبط به من التوسع في التعليم ، وتنويعه والاهتمام بنشر مبادئ الصحة العقلية ، والعناية بالاختبارات النفسية بمختلف أنواعها .

وكان من مظاهر هذا الاتجاه الجديد ادخال نظام الاختصائين الاجتماعيين في المدارس ، ثم اتجه التفكير الى تعميم الموجهين النفسيين في المدارس الذين ينصب اهتمامهم على مد خدمات المدرسة الى تلك الأبعاد التي تمكنها من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات التلاميذ في الاتجاهات السليمة ، ويسر عليهم مهمة التعرف على امكانياتهم والتغلب على مشكلاتهم .

التوجيه والتنمية الاقتصادية :

ويرتبط بذلك ايضا تزايد عناية وزارة التربية والتعليم في الجمهورية بالتعليم الفني والمهني لمواجهة النهضة الجديدة في مختلف الميادين المتصلة بخطة التنمية الاقتصادية ولاعداد الأيدي الفنية المدربة ، وقد استدعى ذلك تخطيط سياسة التعليم الفني على أساس مراعاة احتياجات الأقليمين من المهن والصناعات وسد احتياجات الهيئات والشركات والمؤسسات الصناعية من الفنيين مع العمل على زيادة عدد المدارس الصناعية وتزويدها بالأجهزة الحديثة والمعدات والورش والخامات .

كما يتجه التعليم التجاري نحو جعله قاصرا على البنات والتوسع في تدريبهن على المهن المختلفة كأعمال السكرتارية وأعمال البنوك وغير ذلك من المهن التي يحتاج اليها سوق العمل .

أما التعليم الزراعي فيتجه الى صبغ الدراسة بصبغة محلية تلائم ظروف كل القيم والتدريب عمليا على أنواع النشاط الزراعي في بيئة المدرسة .

ولا شك أن مثل هذه العناية من ناحية الوزارة تعتبر تطبيقا عمليا لسياسة التوجيه لانها تفتح المجالات اللازمة لوضع نتائج عملية التوجيه موضع التنفيذ .

وسائل تنفيذ برامج التوجيه :

لكي تكون برامج التوجيه مثمرة وتحقق الاهداف الاساسية التي تنشدها لا بد من توافر الوسائل الضرورية لذلك واهمها :

أولا - اعداد طائفة من المدرسين الملمين بفلسفة التوجيه واهدافه والمدرين على الاسهام فيه في نطاق عملهم الاصلى :

١ - بأن يخلقوا في الفصل مجالا نفسيا يساعد التلاميذ على بذل اقصى ما يستطيعون من مجهود لاستغلال قدراتهم واستعداداتهم ، وعلى الاحتفاظ بالانزان الوجدانى ، وعلى تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة .

٢ - وأن يساعدوا التلاميذ على أن يضعوا لانفسهم اهدافا تتفق وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يعملوا على تحقيق هذه الاهداف بما يتيح لهم السعادة والتكيف السليم والكفاية في الميدان العملى .

٣ - وأن يعدلوا طرق التدريس بما يتيح اشباع حاجات التلاميذ واقبالهم على الدراسة .

٤ - وأن يعنوا بالقروق القردية بين التلاميذ .

٥ - وأن يلاحظوا تلاميذهم بصورة موصولة تساعد على التعرف على مشكلاتهم وتسجيلها وتحويل الحالات التي تحتاج الى رعاية خاصة الى الجهات المختصة في الوقت المناسب .

٦ - وأن يسهموا بصورة فعالة في استيقاء بيانات البطاقة المدرسية والافادة منها .

٧ - وأن يتعاونوا مع باقى فريق التوجيه في تحقيق اهدافه .

ثانيا - اعداد الموجهين النفسيين المتفرعين الذين تقع على عاتقهم بصورة أساسية المهام الرئيسية الآتية :

١ - اكتشاف المشكلات العامة لدى الطلاب بوجه عام ، واستقصاء اسبابها والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة هذه الاسباب واستئصال هذه العوامل على النحو الذى يؤمن استمرار نمو التلاميذ نموا سليما في النواحي المختلفة .

٢ - تقديم خدماتهم العامة والخاصة في حدود اعدادهم المهنى والنفسى

مثل مساعدة الطلاب في التغلب على بعض المشكلات الاجتماعية وتنظيم أوقات الفراغ وأوقات العمل واختيار الأصدقاء وتوجيه الطلاب إلى ألوان النشاط الجمعي والفردى التى تساعدهم على تنمية قدراتهم الخاصة وتمكنهم من التعرف على استعداداتهم وتدريبها والملاءمة بينها وبين احتياجات البيئة وتحديد اتجاهاتهم المهنية .

٣ - اكتشاف الحالات التى تحتاج إلى عناية خاصة مثل حالات الانحراف النفسى والسلوكى وحالات التأخر الدراسى وعدم التكيف التربوى والاجتماعى فى المدرسة وخارجها .

٤ - احالة هذه الحالات إلى الاختصاصيين الذين يتولون علاجها فى حدود اعدادهم الخاص ، والمعاونة فى تنفيذ برامج العلاج التى يرسمونها .

ثالثا - التوسع فى انشاء مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية حيث تحول الحالات المشكلة من المدارس فيتناولها اختصاصيو هذه المكاتب الاجتماعيين والنفسيين بالبحث والدراسة وتطبيق الاختبارات النفسية الملائمة كأساس لتشخيصها ووصف العلاج المناسب لها .

رابعا - التوسع فى انشاء العيادات النفسية التى تتولى استقصاء الحالات المشكلة الأشد تعقدا وتقوم بتشجيعها وعلاجها .

خامسا - العناية بالبطاقات المدرسية فهى سجلات حية نامية تضم كل المعلومات والبيانات الخاصة بالتلميذ وتلقى ضروعا قويا على تفتح امكانياته واستعداداته وعلى ظهور مشكلاته وتاريخها وعواملها وتطورها . وتعتبر هذه البطاقات اذا احسن استيفاء بياناتها واستخلاص المعلومات اللازمة منها أساسا هاما لعمليات التوجيه فى شتى صورته .

سادسا - توثيق ربط المناهج المدرسية بحاجات النمو لدى التلاميذ من ناحية ومطالب المجتمع العملية والاقتصادية من ناحية أخرى . فالمنهج أداة من أدوات التوجيه والتوجيه اعداد للحياة ، ومن ثم لا بد فى تخطيط المناهج من مراعاة الربط بين المنهج والحياة عن طريق تنويع الدراسات التى تقدم للتلاميذ واتاحة مجال الاختيار بينها ، ومجاراتها لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة ، وبنائها على أساس سليم من الدراسة لحاجات البلاد فى شتى القطاعات .

اقتراحات للمناقشة :

١ - عقد حلقات تدريبية للمعلمين يكون الفرض منها احاطتهم بمفهوم

التوجيه واسسه وأساليبه وتدريبهم على أنواع الخدمات التي يمكنهم أن يسهموا فيها بجهودهم لتحقيق أهداف التوجيه .

٣ - تعميم نظام الموجهين النفسيين في المدارس ، على أن يتم ذلك بالتدريب بمعنى أن يبدأ بوضع المسور من الموجهين النفسيين الموجودين حاليا في عدد من المدارس تتخذ أساسا للتجربة ، على أن تزود هذه المدارس بكل الامكانيات التي تعين على تنفيذ برامج التوجيه تنفيذا كاملا مركزا ، على أن تصبح هذه المدارس مراكز للتدريب العملي في عمليات التوجيه .

٣ - التوسع في مدارس التربية الخاصة حتى تستطيع أن تستوعب العدد الكافي من المعوقين واعدادهم للحياة العملية التي تلائم امكانياتهم ، بدلا من ترك هذا القطاع من الطاقات التي يمكن أن ينتفع بها المجتمع اذا احسن توجيهها - أن يظل معطلا .

٤ - يعتبر المتفوقون وذوو المواهب خامة على أكبر جانب من القيمة بالنسبة للمجتمع ومن ثم ينبغي تيسير الوسائل السليمة للتعرف عليهم ورعايتهم ، ومثل هذه الرعاية لا تعنى عزلهم في مؤسسات تعليمية خاصة بهم فان ذلك قد يحرمهم من الحياة في البيئة الاجتماعية الطبيعية وقد ينجم عنه العديد من مشكلات سوء التكيف لديهم وانما يعنى ان نيسر لهم امكانيات الاختيار والنشاط الابداعي الحر ، وان نتبع تفتح مواهبهم ونتعهدا بالرعاية الموصولة .

٥ - تعتبر مشكلات الاطفال الذين لا يواصلون دراستهم بعد المرحلة الابتدائية من أعقد المشكلات وبخاصة وان أعدادهم تتضاعف عاما بعد عام . وهذه الاعداد الضخمة قد تصبح طاقة معطلة ، كما انها قد تتعرض للانحراف نتيجة الفقر والمراهقة والفراغ ولهذا لا بد ان تعنى برامج التوجيه بهذا العدد الكبير من المواطنين والافادة منهم بصورة مشمرة في مشروعات التنمية الاقتصادية باعدادهم ليكونوا :

(ا) عمالا في الصناعات الريفية والزراعية مما يفتح امامهم باب العمل والكسب من ناحية وينهض بالتصنيع في الريف .

(ب) عمالا زراعيين تفتح لهم الوحدات المجهزة والجمعيات التعاونية سبيل الانتاج الزراعي بالطرق الحديثة وذلك عن طريق نظام التلمذة الزراعية في الوحدات والتمويل والتسويق في الجمعيات التعاونية .

(ج) عمالا فنيين وشبه فنيين في الصناعات البسيطة تستوعبهم المصانع الحالية والمستقبلية حسب حاجتها اليهم ، على أن يستند اعدادهم الى مسح صناعى ومهنى لجميع المصانع والمؤسسات ذات الحاجة المتزايدة الى العمال ومساعدتهم . ويمكن الاستعانة فى تنفيذ هذا البرنامج بإنشاء « مكاتب تشغيل » للمنتهين من المرحلة الابتدائية .

٦ - العناية بتأهيل المنتهين من التعليم ائفى تأهيلا يساعدهم على استكمال اعدادهم الفنى فى المدارس بصورة تجعلهم صالحين للعمل فى السوق .

٧ - إنشاء مركز عربى للقدرات العقلية والاستعدادات المهنية يضم اخصائيين فى القياس العقلى والتوجيه المهنى يعهد اليهم بمراجعة أنواع الاختبارات الميسورة لدينا الآن وتصنيفها واستكمال ما ينقصنا من اختبارات القدرات العقلية والاستعدادات المهنية المختلفة والاستمرار فى تقويمها ، وتجديدها .

٨ - نشر الوعى المهنى عن طريق التعريف بالمهن ويكون ذلك :

(١) باصدار كتيبات مبسطة الغرض منها التعريف بالمهن المختلفة من حيث طبيعتها ومسئولياتها والقدرات التى تساعد على النجاح فيها ومزايا كل منها ونواحي الصعوبة فيه ، ومدى الحاجة اليها ، ومستقبلها .

(ب) دعوة العاملين فى المهن المختلفة الى المدارس للتحديث الى التلاميذ عن الاعمال التى يقومون بها وامكانياتها وفوائدها ووسائل النهوض بها .

(ج) العمل على تحبيب التلاميذ فى النشاط المهنى الحر واحترام العمل اليدوى بمختلف انواعه .

* * *

تطور المدرسة الإعدادية العملية وأهدافها

للاستاذ محمد أحمد بنونة
المدير العام للتعليم الإعدادي

لما كانت المرحلة الأولى ، في أى نظام من أنظمة التعليم في مختلف العصور لم تزد على إعطاء التلميذ شيئاً من الثقافة البسيطة في مختلف النواحي ، وكانت هذه الثقافة بعيدة كل البعد عن التوجيه الفنى ، فقد فكر أولوا الأمر في أن تكمل الثقافة لمن لا يريد لها وصلاً بان يعطى فرصة تعلم مهني يعينه على كسب عيشه ، لذا رأت وزارة المعارف قديماً ، وكان ذلك عام ١٩١٦ ، رأت الوزارة أن تنشئ مدارس أولية راقية ، وحددت أغراض مدارس البنين بأنها تعمل على تقوية مواهب التلاميذ واستعداداتهم في النواحي العملية ، حتى يتسنى لهم مصارعة الحياة وشق طريقها بمزاولة عمل مناسب ، يتفق وما اكتسبه التلميذ من مهارات ، فيزداد الإنتاج ويزداد كسب المهارة وتبادل المنفعة . ولم تختلف مدارس البنات في أغراضها عن مدارس البنين وان اختلفت في مجالاتها النسوية ، وكان ديدنها أعداد البنات للبيت .

على أن هذه المدارس بنوعيتها لم تعمر طويلاً ، ويرجع هذا الى عدم اختيار مدرسين ونظار يؤمنون بالفكرة ، كما لم تعد للفكرة عدتها ، وكان أن طويت صفحات التجربة فيما يختص بمجال البنين ، طويت عام ١٩٢٥ بتحويل آخر مدرسة أولية راقية الى مدرسة للمعلمين الأولية .

واستمرت مدارس البنات مدة أطول ، اذ كانت مدارس المعلمات تمون من هذه المدارس ، فلما تغير المبدأ عام ١٩٥٢ ، من حيث القبول بدور المعلمين ، قل الاقبال على المدارس الراقية للبنات فحولت نهائياً الى مدارس ابتدائية ، وكان ذلك طبعاً عام ١٩٥٢ .

ولا يمكننا أن نرجع فشل هذه التجربة الى قصر الامكانيات البشرية والامكانيات المادية فحسب ، بل نرجع الى تعمق جسدور الاستعمار في أرضنا مما كان له اكبر الاثر في فشل كل مشروع عملي في هذا الوقت حتى تبقى البلاد معتمدة على غيرها ، وحتى لا تعيش الا بمعونة المستعمر .

ازاء ذلك فكرت الثورة اول ما تفكر في وضع أسس تعمل على استقلالنا صناعياً واقتصادياً ، بتكوين جيل واع ، يوجه مهنياً ، حتى نصل بمجهود هذا الجيل الى نهوض شامل لجميع نواحي الحياة .

أزاء ذلك ، تميزت النظرة التقليدية لبرامج التعليم وأهدافه ، كما وضع تخطيط تعليمي شامل يعمل أولا وقبل كل شيء على معرفة قدرات الشخص ومهاراته وتنميتها بالتوجيه والتدريب فنصل بذلك الى تغيير اجتماعي شامل وانتاج استقلالي وفير .

فكرت الثورة في ذلك ، وكانت امام صعاب وعقبات لا حصر لها . ولكنها عازمت على أن تشمل الثورة نواحي التربية والتعليم ، ووجدت أن فئة كبيرة تخرج من المرحلة الاولى ولما تكتسب من الثقافة العملية والحيوية مما يعينها على شق طريقها فما فائدة ما تلقوه في المرحلة الاولى ؟

من هنا كانت تهدف المادة ٣٥ من القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، وهو القانون الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي ، كانت تهدف الى تلافى ضياع هذا العدد الذي لا يتمكن من مواصلة تعليمه بعد ذلك . وكانت هذه المادة تنص على إنشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صيغة ريفية او تجارية او نسوية ، لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا غنيا للبيئة . وقد نظمت القبول بهذه المدارس المواد ٣٥ - ٤١ ، ويمنح الناجح شهادة في نهاية المرحلة ، وقد كانت ثلاث سنوات وقد تمتد بقرار من الوزير ان كان هناك ضرورة ملحة الى هذا المد .

فتحت هذه المدارس في العام الدراسي ٥٣ / ٥٤ ، ولم يكن عليها اقبال كبير وهذا امر طبيعي لاي عمل لم تتضح معالمه بعد ، ولكن الامر عولج بطريقة تلخص في فتح الباب امام المتخرج من هذه المدارس ليتحقق بمعاهد المعلمين ، فازداد الاقبال بدرجة كبيرة ، مما دفع الوزارة الى الاستعانة بمدرسي ونظار المدارس الابتدائية وبذلك ضاع الهدف الاصلي من انشاء هذه المدارس واختفت الفكرة الاساسية وظهرت عليها الفكرة العارضة الوقتية ، شأن عوامل الوراثة الدفينة ، تبقى كامنة لتظهر في وقتها تحت ظروف معينة .

وصدر القانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ في شأن التعليم الابتدائي ولم يشر الى المدارس الراقية ، وبذا انتهت هذه المدارس باحلال القانون - ٢١٣ - ٥٩ محل القانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ .

واليكم احصائية لسنة ٥٧ / ٥٨ وهي السنة الثانية من سني الالغاء .

نوع المدارس	المدارس التي تحتوي على ١١	المدارس التي تحتوي على ٢	المدارس التي تحتوي على ١	المدارس التي تحتوي على ٣	جملة تلاميذ
ابتدائية راقية نسوية	١١	١	٢٤	٣٥	٩٦٣
ابتدائية راقية مدنية	٨	٢	٢٣	٢٥	٥٦٨
ابتدائية راقية ريفية	٥	٢	١٤	١٦	٤٢١
ابتدائية راقية تحفيظ القرآن	٤	٣	٧	٩	١٤٧

ومن هذا يتضح ان عدد تلاميذ السنة الثالثة في هذه المدارس ١٩٤٣ من مجموع ٤٢٠٩٩ ، وعدد التلميذات نصف العدد .

وكل هذه الفصول كانت ملحقة بمدارس أخرى ، اما اعدادية او اعدادية عملية او صناعية وتجارية الى غير ذلك ، والذي نريد ان نؤكد ، كبر العدد في السنة الثالثة رغم ما كان لهذه الفصول من قصور في امكانياتها وغموض في رسالتها .

ولو لاحظنا نسب النجاح في مختلف السنوات على أساس ١٠ ٪ ، لاتضح لنا ان السنة الثانية يكون بها ٢٠٣٧ تلميذا وتلميذة ، والاولى ٢٢٤١ ، أى ان مجموع تلاميذ وتلميذات هذه المدارس قد وصل قرابة ٦٢٢١ ، ولا شك ان العامل في كبر هذا العدد هو أمل التلميذ في الالتحاق بمرحلة ثالثة ، وهذا يبين ان هذا الفرض في الاقبال على هذا النوع من المدارس والذي لا بد ان يدخل في عين الاعتبار عندما نخطط لمثل هذه المدارس .

ثم صدر القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بتنظيم التعليم الاعدادي ونصت المادة ١٧ على تنشأ على سبيل التجريب ولمدة خمس سنوات من تاريخ العمل بهذا القانون ، مدارس اعدادية عملية غايتها اعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ، ويجوز ان تخصص بعض هذه المدارس لتحفيظ القرآن .

ويصدر وزير التربية والتعليم قرارات تعين نظام القبول وخطة المدارس والمناهج ونظم الامتحانات والشهادات التي تمنح لمن اتموا الدراسة بهذه المدارس ، ونظام متابعتهم بعد التخرج .

وقد اختارت الوزارة لهذه التجربة ست مدارس في البداية ، وكانت من المدارس الراقية التي توفرت فيها امكانيات التجربة ، الى حد ما ، وهي صلاح الدين والفيوم والمنيا للبنين : ثم زيد عليها مدارس وادى النظرون وابيس والغردقة ، واليكم احصاء لهذه المدارس :

العام الدراسي	عدد المدارس	١	٢	٣	٤	مجموع
٥٨ / ٥٧	٦	١٨	٤٦٣	٨٤		٥٤٧
٥٩ / ٥٨	٦	٤١	٨٨٧	٢٥٥		١١٤٣
٦٠ / ٥٩	٧	٦٤	١٣٦١	٤١٣		١٧٧٤
٦١ / ٦٠	٩	٧١	١٥٩٦	٥٠٤		٢٠٩٥

ومن هنا يتبين أن عدد التلاميذ في تزايد مستمر ، فبعد أن استكملت المدرسة فرقها من سنة ٦٠/٥٩ ، وكانت قد وصلت إلى ٢٠٩٥ ، ربعها من البنات ، وهذا أمر طبيعي لقلّة مدارس البنات في هذه المجموعة ، فهما مدرستان من تسع مدارس .

ولكن هل بهذه الطريقة تلافت الوزارة تثقيف العدد الكبير ، الذي يترك المدرسة الابتدائية ، دون أن يسلح بما يعنيه على شق طريقه في الحياة ، وحتى يأخذ مكانه في الثورة الصناعية الانتاجية ؟

ان التعليم الاعدادي بأنواعه ، عاما وفنيا يمتص حوالى ٣٠ ٪ من المقيدن بالسنة السادسة ، فاذا كان احصاء هذه الاخيرة قد يصل الى ٣٠٠٠ تلميذ وتلميذة ، فأين يذهب ٢١٠٠٠ تلميذ وتلميذة ؟ ارى ، وهذا مجرد اقتراح شخصي ، ارى في المدارس الابتدائية المنعزلة في صميم الريف أن يبدأ بشيء من التمهيد من السنوات الخامسة والسادسة وان تستمر هذه العملية في نفس المدارس سنتين وسنة اخرى في الميدان تحت الإشراف والتوجيه حتى اذا ما بلغ التلميذ الخامسة أو السادسة عشرة ، فطمته المدرسة بعد أن تمده بما يلزمه من امكانيات مادية تعينه على شق طريقه في المعركة . وارى ان تكون مجالات هذه المدارس - النجارة ، الحدادة ، الزراعة ، الانتاج الزراعى والصناعات البيئية .

والآن فلنعد الى المدرسة الاعدادية العملية لنتم الحديث عن اهدافها ، وبعض ما يعن لى من ملاحظات وآراء في سبيل العمل على تحقيقها .

فالمدرسة الاعدادية العملية تهدف الى تزويد من اتموا المرحلة الاولى بقسط من الثقافة العامة العلمية والعملية ، والى تنمية قدراتهم واستعداداتهم ليجدوا طريقهم في ميدان النشاط العملى في بيئة المدرسة ، وليس الغرض من هذه المدرسة تخريج عامل ماهر في ميدان معين ، لاننا لو حاولنا ذلك لما اتسعت فترة السنوات الثلاث لتحقيق هذا الهدف وعلى هذا تعمل هذه المدرسة على اتاحة الفرصة للتلاميذ للحصول على خبرات في مجالات متعددة ، كما تيسر لهم سبل التدريب على الوان النشاط في ميادين الحياة العملية .

ولا شك ان هذا يتمشى مع مرحلة النمو للتلميذ في هذه السن ، فالتلميذ يلتحق بهذه المدرسة في سن تقرب من الثانية عشرة ، وليس من السهل ان تحدد ميول التلميذ أو استعداداته في مثل هذه السن ، فهي لا تتميز الا قرابة الخامسة عشرة لذا وجب علينا ان نباعد بين التلميذ وبين التخصص المبكر حتى لا يكون حكمنا خاطئا ، أضف الى ذلك ان قانون

العمل لا يسمح لأطفال في مثل هذه السن ان يمارسوا حرفة او يزاولوا عملا من أعمال الكسب ، وعلى هذا تستعرض المدرسة الاعدادية عددا من المجالات المختلفة بوحى من البيئة ، فهي مدرسة عامة تهيىء للتلاميذ فرص التعليم العملى والمران على العمل اليدوى واكتساب عادات واتجاهات نحو حب العمل المهنى ، كما انها مجال للتوجيه المهنى ، وهذا يفرض على القائمين بالعمل فى هذه المدارس واجبات واعمال تساعد على توجيه التلاميذ وجهة سليمة موفقة . وواجبهم يحتم عليهم ان يكون توجيههم لتلاميذ نابعا من التلاميذ أنفسهم ، أى من الشخص نفسه ، وليست مستمدة من الخارج ، وذلك باتاحة الظروف الملائمة له ولاختيار مجاله .

وقد قام قسم البحوث فى الوزارة التنفيذية بأعداد بطاقة تساعد المدرسة على توزيع التلاميذ على المجالات التى تناسبهم ، ولا شك ان هذا يساعد على التوجيه المبدئى ، ولكن واجب المدرسة ان تستمر فى درس التلميذ وميوله عن طريق الملاحظة وقيد كل هذا فى بطاقته الخاصة التى تلازم التلميذ داخل الفصل وخارجه ، وفى البيت والحقل بل فى كل ناحية من نواحي حياته ، وبهذه الطريقة يكون التوجيه سليما الى أبعد حد وليس هذا بالامر الهين ، فانه يحتاج من المدرس الى عمل مفصل قد لا يكون ميسرا ازاء هذا العدد الضخم ، الذى يتخضم الفصل ، والعمل المتواصل الذى ينوء به المدرس المخلص فى تأدية رسالته .

ولا تقتصر عملية التوجيه المهنى للمدرسة الاعدادية العملية على اختيار مجال معين أو اختيار فرد للمجال ، فان الفرد لم يخلق لمزاولة مهنة واحدة بالذات ، فله من القدرات ما يؤهله للنجاح فى مجموعة مجالات متقاربة ، نعم ، لا يقتصر التوجيه المهنى للمدرسة على ذلك بل يتعداه الى ان يؤخذ بالاعتبار حاجات الفرد وثقافته وميوله وظروف العمل فى البيئة ، أى انها عملية تطوير وتكييف للمواطن لشق طريقه فى الحياة ، وليكون عضوا نافعا فى مجتمعه ، ويكون عضوا عاملا لا مجرد عضو يحيا لمجرد الحياة ، بل قد يكون عمله سلبيا ، ولاشك فى أن هذا التوجيه يكون له أكبر الاثر فى أعداد القوى البشرية اللازمة لمختلف المجالات ورفع الكفاية الانتاجية التى يتبعها رفع المستوى الاقتصادى بزيادة الانتاج فى مختلف الميادين ، ومن هذا يتبين عظم العبء الملقى على أفراد أسرة المدرسة الاعدادية العملية فى سبيل تحقيق هذا التوجيه المستمر .

وهذه الاهداف تتميز بها المدرسة الاعدادية العملية عن غيرها ، وهى تشترك فى اهداف أخرى للمدرسة الاعدادية العامة ، وان من يستعرض أهداف المرحلة الاعدادية العامة لا يفوته اشتراك الاعدادية العملية فى كثير

من أهدافها وخاصة ان المدرستين تستقبلان التلاميذ في سن متقاربة ،
ولاشك أن الرعاية الجسمية والعقلية والروحية للسن الواحدة تكون متقاربة
في المتوسط وهذه الاهداف المشتركة تتلخص في :

١ - الارتفاع بمستوى ودرجة النمو المتكامل للتلاميذ في هذه المرحلة في
النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية .

٢ - تأكيد مفاهيم القومية العربية في نفوس التلاميذ والعمل على تقوية
اعتزازهم بوطنهم العربي الكبير .

٣ - اعداد النشء للحياة في مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني .

٤ - اسهام تلاميذ المدرسة في خدمة البيئة ، وهذا الهدف ولو انه
مشترك ، الا ان المدرسة الاعدادية العملية تأخذ فيه بنصيب وافر
لان اساس عملها مستمد من البيئة .

ولتحقيق اهداف المدرسة ، لابد من توفر عدة عوامل نذكر بعضها
عنى سبيل المثال لا الحصر :

١ - ان تكون المناهج مرنة ملائمة لهذه المدارس ، وان تكون قابلة للتشكيل
حسب بيئة المدرسة فتخدم المناهج مجالات العمل كلما أمكن ذلك ،
فلو عرف المصنع الذى يدرب فيه التلاميذ وعرفت الاساسيات التى
يحتاجها التلاميذ لمواصلة تدريبهم ، لو روعى هذا فى المناهج فلا شك
ان يكون له اكبر الاثر فى نجاح التدريب وتأدية غرضه ، ويراعى ان
يكون تنفيذ المناهج تبعاً لتخطيط تضعه المدرسة وتوجهه هيئة
الإشراف على هذه المدارس .

٢ - ان تمنح الوزارة والمنطقة كل مدرسة ما يلزمها لتنفيذ تخطيطها
سواء كان ذلك من حيث الامكانيات البشرية او المادية ، وهذه
تشمل :

(أ) وجود مبان مناسبة متسعة تسمح بالورش والعامل علاوة
على الفصول وملحقات المدرسة من مكتبة وغير ذلك ، وان كان
بها مجال الزراعة ، يكون بها او بالقرب منها مساحة تسمح
بممارسة هذا المجال بطريقة مشعة .

(ب) ان تبعد المنطقة والوزارة المدرسة بما يلزمها من أدوات وماكينات
وخامات .

(ج) ان تقوم الوزارة والمنطقة باختيار هيئة التدريس ممن يؤمنون

بالتجربة ، وأن تكون لهم امتيازات تساعد على تعلقهم بهذه المدارس بدلا من العزوف عنها .

(د) أن تيسر الوزارة والمنطقة قيام التلاميذ بالتدريب الميداني وأن يكون التيسير شاملا .

٣ - أن تشترك المنطقة والوزارة في تقويم كل مدرسة تقويما موحها يحقق نجاح التجربة ، فيقوى ويشجع الاتجاه والنشاط المثمر ، ويقوم (بمعنى يعدل) المعوج ، وأن يكون للتقويم أثره في كل فرد من أفراد أسرة المدرسة .

٤ - أن يقوم كل فرد من أفراد المدرسة بواجبه فيكون على بينة من أهداف المدرسة ومناهجها وتخطيطها ، وما تمتاز به من إمكانيات تعينه على تأدية عمله ، وأن لا يقتصر نشاطه على مجال الفصل والمدرسة والمعمل والحقل ، بل يتعمدها إلى البيئة والمصنع وكل نواحي النشاط داخل المدرسة وخارجها .

٥ - أن يعم أفراد أسرة المدرسة علاقات انسانية متبادلة ، بين ناظر المدرسة والمدرسين وبين هيئة التدريس والتلاميذ . وبين المدرسة والآباء ، وبين جميع الموظفين ورجال الصف الثاني وبين المدرسة والمنطقة والوزارة . وبين المدرسة والبيئة ، وأن يكون كل ذلك على أساس من الاحترام المتبادل والتعاون الوثيق فتتضافر الجهود في نجاح التجربة .

٦ - أن يكون للمدرسة مجلس يجمع هيئة التدريس ورجال الاعمال . وأن يقوم هذا المجلس بوضع تخطيط شامل لمختلف المجالات وخطوات تنفيذه ومتابعته وتقويمه .

٧ - أن يكون بالمدرسة لجنة متابعة الخريجين وتوجيههم وأن يكون تاريخ التلميذ المدرسي موحها لهذه المتابعة .

٨ - أن تتبادل المدارس الاعدادية العملية الزيارات لبعضها على فترات حتى تستنير ببعضها وتتعاون على نجاح التجربة .

٩ - أن تنظم ندوات ورحلات ومؤتمرات يشترك فيها القائمون على هذه التجربة لتبادل الزاى والاطلاع على نشاط مختلف المدارس فترتبط المدارس برباط من التعاون المنتج .

المدرسة الثانوية تطورها ، تنظيمها ، أهدافها في المجتمع العربي

للدكتور محمد الهادي عفيفي
المدرس بكلية التربية

للتعليم الثانوي مكانة متميزة في السلم التعليمي . فهو يتناول الشباب في ادق مراحل نموهم ، ويعددهم للمواطنة بأبعادها المتعددة ، السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ويهيئهم اما لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو للعمل في ميادين الحياة المختلفة . ولهذا يعد التعليم الثانوي ، في الوقت الحاضر ، موضع اهتمام الشباب وأولياء الامور والمسؤولين حيث أنه الدعامة الاولى لتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة في مجتمع متطور ، يعمل على تنظيم علاقاته على اسس اشتراكية ديموقراطية تعاونية . ثم انه يؤثر بأهدافه ومناهجه على توجيه الشباب الى ميادين التخصص والعمل في قطاعات الانتاج والخدمات في هذه المرحلة التطورية من تاريخ المجتمع ، التي تلقى على المواطنين والشباب ، بصفة خاصة ، مطالب كثيرة منها : تفهم قيم المجتمع الجديد ، وقبول فكرة التغير المادي والاجتماعي ، والايجابية في بناء المجتمع الجديد وتحقيق أهدافه الداخلية والخارجية ، واتقان المهارات الفنية والاجتماعية اللازمة لتحقيق التطور القومي .

ولما كانت المدرسة الثانوية هي مرحلة اعداد الشباب لمواجهة هذه المطالب ، فقد حرص المهتمون بشئون التعليم على دراسة ما يتصل بهذه المدرسة من مشكلات مثل :

- ١ - هل تخضع المدرسة الثانوية لمطالب التعليم العالي ام انها تعد الشباب لفرص اوسع واشمل ؟
- ٢ - ما علاقة المدرسة لثانوية بالتعليم الثانوي الفني ، والتعليم الاعدادي بأنواعه ، والتعليم الابتدائي ؟
- ٣ - هل ينبغي أن تقتصر المدرسة الثانوية على فئة معينة من التلاميذ ام تفتح أبوابها لجميع المنتهين من المدارس الاعدادية بأنواعها المختلفة .
- ٤ - ما أثر التوسع في التعليم الابتدائي على مستقبل التعليم الاعدادي والثانوي ؟
- ٥ - هل ينظم منهج المدرسة الثانوية بحيث يخدم اعداد الشباب التعليم العالي ام انه ينظم بحيث يشبع حاجات أكبر عدد من التلاميذ ذوي الاهتمامات المختلفة ؟

- ٦ - هل تؤكد مناهج هذه المدرسة الجوانب الاكاديمية التخصصية ؟ ام انه يوفر فرص التوجيه المهني كذلك ؟
- ٧ - كيف تنظم علاقة المدرسة الثانوية بالسلطات التعليمية المختلفة بحيث تضمن حرية العمل والانتاج ؟
- ٨ - كيف توفر المدرسة الثانوية الفرص المختلفة لخدمة حاجات الشباب ومطالبهم في مجتمع متغير ، سريع في تغيره ؟
- ٩ - كيف يمكن تقويم اعمال التلاميذ ونموهم ، وما الوسائل السليمة التي تضمن للمدرسة الثانوية النهوض بالمستوى العلمى والثقافى للشباب ؟
- ١٠ - الى أى حد تستطيع المدرسة الثانوية ان تسهم في تحقيق المطالب القومية ، وما الوسائل التي تمكنها من قيامها بدور فعال في توجيه التغير في المجتمع ؟

ودراسة هذه المشكلات والبحث عن حلول لها ، يرتبط ارتباطا كبيرا بتطور المدرسة . ذلك ان هذه المشكلات ليست وليدة اليوم وانما هي نتاج تطور طويل انعكس على أهداف المدرسة الثانوية ووظيفتها وتنظيمها . فعلى الرغم من اختلاف تنظيم المدرسة الثانوية من مرحلة تاريخية الى مرحلة أخرى ، فقد تأثرت أهدافها ووظيفتها بالاضاع الثقافية لكل فترة من الفترات التاريخية منذ نشأتها في اوائل القرن التاسع عشر .

١ - نشأة المدرسة الثانوية :

يعد التعليم الثانوى العام من مستحدثات القرن التاسع عشر في الاقليم المصرى . شأنه شأن المؤسسات والانظمة التي ظهرت في هذا الاقليم خلال ذلك القرن نتيجة العوامل الجديدة التي اخذت تغير في حياة المجتمع .

فمنذ اوائل هذا القرن اخذ الاقليم المصرى يعرض ما فاتته من تقدم - نتيجة السيطرة العثمانية - باتصاله بأوروبا التي كانت قد اخذت بأسباب التقدم الفكرى والصناعى والاقتصادى . فشرع حكام مصر خلال ذلك القرن يقتبسون الكثير من الأنظمة والمؤسسات ، وكان التعليم المدنى من بين هذه الأنظمة .

وشهد الاقليم المصرى مع سائر بلاد الوطن العربى - خلال هذا القرن - صراعا بين القوى الاجنبية الطامعة فيه . وتجلى هذا الصراع واضحا بين فرنسا وانجلترا في ميادين السياسة والاقتصاد ، كما انعكس على ميدان التعليم نفسه . ففي النصف الاول من القرن التاسع عشر ظهر التأثير الفرنسى على النظام التعليمى . ثم جاء الاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢م فوقع التعليم تحت ضغوطه وأهدافه .

وفي هذا القرن كذلك ظهرت فكرة الحكومة المركزية وفكرة الدولة في
الاقليم المصرى . ذلك ان الاوضاع التى أدت الى انهيار النظام المملوكى الذى
كان يقوم على العصبية والزعامات المتصارعة فى القاهرة والاقليم ، تبخضت
عن تركيز السلطة فى حكومة واحدة ، تولت تدبير مرافق البلاد المختلفة .
هذه المرافق التى تعددت وتنوعت حتى تطلبت تخصصا فى الانظمة . وظهر
لكل مرفق ديوان او ادارة ، كما تفرغ الديوان او الادارة الى عدد من
الدواوين والمجالس انشئت فى سنوات مختلفة بحسب الحاجة اليها ،
كديوان الجهادية ، وديوان البحر ، وديوان الزراعة ، وديون التجارة ،
و ديوان الامور الافرنجية ، وديوان المدارس ..

وبذلك اصطبغ المجتمع بصفة مدنية ، وبدأت حياته تقوم على نوع من
التخصص ، كما اشتد نفوذ الحاكم وتجمعت كل السلطات فى يديه حتى
ارتبطت حياة الناس بسياسة الحكومة ارتباطا لم يكن مألوفاً من قبل .

وانعكست كل هذه العوامل على ميدان التعليم ، كما انعكست على
غيره من الميادين ، فكما ظهرت الانظمة الجديدة مثل الجيش والاسطول
والمصانع لسد حاجة الحكومة ظهر نظام تعليم يخدم اغراضها فى هذه
الميادين . ذلك ان نظام التعليم الذى كان قائما حتى ذلك الوقت - والذى
تمثل فى الكتاتيب والازهر - لم يعمل حكام البلاد على تطويره ليقوم على
خدمة هذه الميادين فتركوه جانبا دون تغيير ، وشرعوا فى انشاء نظام تعليمى
آخر على النمط الاوروبى . وقد رآوا - كما رأى حكام اوربا - ان هذا
التعليم هو الاداة التى تساعد الحكومة فى اعداد من تحتاج اليه من الموظفين .

وجاء انشاء مدارس هذا النظام الحديث من اعلى الى اسفل فقد
انشأت الحكومة المدارس العالية (الخصوصية) اول الامر ، لحاجتها
اليها . ثم سرعان ما تبين لها ضرورة انشاء مدارس من نوع آخر تعد
اللاميز للالتحاق لهذه المدارس العالية . فانشئت المدارس التجهيزية
(الثانوية) ، ثم مدارس الابتدائى (الابتدائية) . وبذلك ارتبطت مراحل
التعليم الابتدائية والثانوية والعالية بعضها ببعض ، كما ارتبط هيكل
التعليم كله بسياسة الحاكم واغراضه . وقضت قوانين التعليم - التى
وضعت سنة ١٨٣٦ - ١٨٣٧ - على ان التعليم التجهيزى هو المرحلة
الثانية او الوسطى ، يلتحق به التلاميذ بعد انتهائهم بنجاح من الدراسة
الابتدائية . فيعدهم للالتحاق بالمدارس العالية .

ومن هنا اشتق التعليم الحديث - والتعليم الثانوى كجزء منه -
وظيفته واغراضه . فلم يكن التعليم عند الحكومة وسيلة لترقية الشعب .

والنهوض به ، بل كان وسيلتها لتكوين الطاقة البشرية التى تساعد على تحمل اعباء المرافق المختلفة فى الادارة والاقتصاد والجسرب . وبذلك ارتبطت المدارس بأغراض الحكومة وسياستها . وأصبحت مؤسسات حكومية تنشأ نتيجة رغبة الحكومة فى تعليم من تستطيع أن تعتمد عليهم وتستخدمهم لتحقيق أغراضها .

وما أن انتصف القرن التاسع عشر حتى ظهر تغير فى علاقة الشعب بالتعليم الثانوى على الرغم من استمرار أغراضه كما كانت موجودة من قبل . فقد امتازت هذه الفترة ببداية يقظة الراى العام فى مصر نتيجة ما أصاب التعليم الحديث خطأ من الانتشار وصدور عدد من الصحف والمجلات ، واشتداد اطماع الاوربيين فى البلاد ، ومطالبة جمهرة المتعلمين بدستور ينظم السلطات العامة ويجعل الحكومة مسئولة امام مجلس منتخب من الامة . وكان من أهم التطورات التى صاحبت هذه العوامل فى ميدان التعليم اقبال الناس على التعليم الحديث بعد أن تحولت مدارسه من ثكنات تبعد فيها الحكومة الاولاد عن اهليهم ، الى معاهد للعلم يتردد عليها التلاميذ فى اثناء النهار ويعودون الى بيوتهم فى المساء . وادرك الناس أن هذا التعليم هو الطريق الى تمتع اولادهم بالوظائف الحكومية المستقرة .

وكانت مدة الدراسة بالمدرسة التجهيزية غير ثابتة طوال القرن التاسع عشر . فقد كانت المدرسة التى انشئت بالقاهرة ، اوائل هذا القرن ، أربع سنوات ، بينما كانت المدرسة الثانوية بالاسكندرية ثلاث سنوات ، وعلى الرغم من ذلك كانت المدارس اثعالية تستمد طلابها فى كثير من الاحيان . من السنة الثانية أو من المدارس الثانوية ، أى قبل اتمامهم المرحلة الثانوية . وكان ذلك سببا فى ضعف مستوى التعليم معا .

وقد تأثر منهج المدرسة الثانوية بالاضاع الثقافية التى كانت موجودة فى تلك الفترة . فقد جمع بين اللغات المصرية والتركية والفارسية ، واشتمل على الحساب ومبادئ الجبر والهندسة والتاريخ والجغرافية ، وخطى الثلث والرقعة ورسم الخطوط ، ورسم الصفات . وقد تأثر المنهج بدراسة الازهر وطرقه ، كما احتشت اللغة التركية مكانة كبيرة حيث كانت لغة الحكام والارستقراطية . غير أن اللغة العربية اخذت تحتل مكانة متساوية لهذه اللغة عندما اقبل المصريون على هذا النوع من التعليم ، وعند بدا المعلمون من المصريين بأخذون مكان المعلمين الاتراك فى تدريس اللغة العربية وفروعها . الا أنه كان هناك اتجاه آخر وهو تدريس اللغات الاوربية كالإيطالية والفرنسية وقد تقرر تدريس اللغة الفرنسية بالفعل فى المدارس الثانوية عام ١٨٤١ .

وأدى ارتباط التعليم بأغراض الحاكم الى بعده عن القاعدة الشعبية . وساعد على ذلك ايضا نظام المركزية في الحكم والادارة . فبينما كان التعليم الدينى يقوم على نظام لا مركزى يتمثل في جهود الاهالى في انشاء الكتاتيب في القرى والمدن كان التعليم الحديث بعيدا عن الشعب قريبا من الحكومة . فالحكومة هى التى أنشأته ، وعينت له الموظفين ، ووضعت له النظم . والمناهج . وجمعت له التلاميذ ، وقد تمثل هذا الاختلاف في الحياة المدرسية ، في المدرسة الثانوية وغيرها من المدارس . فالآباء لا يعلمون شيئا عن الحياة التى يحيها أبناءهم في المدرسة ، ولا عن الدراسة التى يدرسونها والكتب التى يقرأونها . وليس لهم رأى في توجيههم على خلاف علاقة الآباء بالتعليم الدينى ، فانهم كانوا يعرفون عنه الشيء الكثير ، ويرسلون اليه أبناءهم عن طوعية واختيار ، ويفهمون الطرق التى يعامل بها أبناءهم فيه .

ويتأثر تعليم الفتاة بالطابع الثقافى العام في المجتمع في ذلك الوقت . فقد كان مجتمعا محافظا ، ينظر الى الفتاة نظرة أبعدتها عن الحياة العامة . ولهذا اقتصر تعليم البنات على البيوت حيث كان يقوم على تعليمهن ائراهبات والمشايخ وان كان هذا لم يمنع من ذهاب بعض الفتيات الى بعض الكتاتيب . غير ان هذا الاتجاه اخذ يتغير بالتدريج ، وان كان تغيرا بطيئا ، في النصف الثانى من القرن التاسع عشر حيث ظهرت بعض المدارس لتعليم الفتيات .

٢ - السيطرة الانجليزية والتعليم الثانوى :

وعندما وقعت مصر فريسة الاحتلال الانجليزى عام ١٨٨٢ - نتيجة سياسة حكمها من أبناء محمد على وتآمرهم على حقوق الشعب - خضعت مرافق البلاد ومنها التعليم تحت تأثير الاغراض الاستعمارية الانجليزية .

فقد حولت انجلترا مصر الى شبه مستعمرة انجليزية ، اذ آلت امور الحكومة فيها الى مستشارين انجليز ، وارتبطت سياسة مصر الخارجية بسياسة الامبراطورية البريطانية ، وحرمتها انجلترا من جيش قوى .

اما من الناحية الاقتصادية ، فقد استأثر الاجانب بأمور المال والاقتصاد ، فاحتكروا الاستيراد والتصدير ونظرت انجلترا الى مصر كسوق لتصريف بضائعها ، واستثمار أموالها ، كما جعلتها مزرعة لانتاج ما تحتاج اليه من قطن لتغذية مصانعها . وكان معنى هذا قصر النشاط الاقتصادى للشعب على الزراعة ، واضعاف الصناعات المختلفة الا الصناعات البسيطة والحرف التى لا تتطلب مهارات عالية . ثم ارتبط الاقتصاد

المصري بالاقتصاد الانجليزي بصفة عامة باخضاع العملة المصرية لسلطان العملة الانجليزية .

وعمدت انجلترا في حكمها للبلاد الى تقسيم المجتمع طبقتين ، طبقة حاكمة مستغلة ، وطبقة محكومة مستغلة ، اذ شجعت الاقطاع ورجال الاقطاع ، وكانت هذه الطبقة تعتمد فوق اعتمادها على الانجليز ، على الحاكم الذي اعتمد بدوره على الانجليز .

واما الشعب فقد انقسم أيضا الى طبقتين : طبقة الموظفين (الافندية) الذين تمتعوا بمركز اجتماعي ومالي اتصف بالمركز « الميري » أو بالفئسة الاميرية لالتصاقهم بالحكومة ، والطبقة الاخرى وهي الكثرة من الفلاحين والعمال الذين انتشروا في الريف والاقاليم . وكان هذا التقسيم الاجتماعي يتضمن التفرقة بين المدينة والقرية . فقد تمتعت العاصمة وبعض المدن باهتمام الحكومة باعتبارها مراكز الحكم والادارة . وحظيت بنصيب أوفر من الخدمات . في حين أهملت شئون الريف . وترك للتقاليد التي عطلت تقدم الناس مدة طويلة .

وعلى ضوء هذه السياسة ثبت الاحتلال أهداف التعليم ، بأن اخضعه لحاجات الحكومة . وقد حدد اللورد كرومر هذه الاهداف في تقريره السنوي للحكومة الانجليزية عام ١٨١٩ اذ قال :

« كان للحكومة في السنتين الاخيرتين هدف مزدوج ، فقد كانت ترمي من جهة الى أن تنشر على أوسع نطاق بين الذكور والاناث من الاهالي لونا يسيرا من التعليم يشتمل على مبادئ اللغة العربية والحساب ، وكانت من جهة أخرى ترمي الى اعداد طبقة متعلمة تعليماعاليا تصلح لسد حاجة الخدمة الحكومية .. » .

ومعنى هذا أن سياسة الاحتلال قامت على أساس تقسيم الامة الى طبقتين ، والفصل التام بين تعليم الخاصة وتعليم الشعب ، أما أبناء الخاصة فيتلقون تعليمهم في المدارس الابتدائية والثانوية والعالية ، وكان تعليمهم يهدف اساسا الى اعداد الموظفين ، ويطالب التلاميذ في مقابلته بمصروفات عالية . كان تقرير هذا المبدأ الاخير لفرضين : الاول : تحديد عدد المتحقين بهذه المدارس حتى يضمنوا بقاء العرض متناسبا مع الطلب (عدد الخريجين وعدد الوظائف) ، وليحصلوا على جزء من نفقات التعليم من الاهالي . وكان مبدأ تقرير المصروفات قد تقرر في عهد اسماعيل ، وحاولت الحكومة في سنة ١٨٧٨ تنفيذه بالفعل ولكنها لم تنجح الا بعد الاحتلال البريطاني . فقد ارتفع الايراد من الرسوم المدرسية من ١٧٠٠٠٠ ر.

جنيته في عام ١٨٨١ الى ٧٦٠٠٠ في عام ١٨٩٤ ، ثم الى ٩٠٠٠٠ عام ١٩٠٥ . وأدى ذلك الى احجام الآباء عن ارسال أبنائهم الى التعليم الثانوى مما أدى الى نقص عدد مدارس فبعد احدى عشرة سنة من حكم الاحتلال لم يكن لدى نظارة المعارف سنة ١٨٨٣ سوى ثلاث مدارس أميرية ثانوية . أى لم يزد عدد هذه المدارس الا في سنة ١٩١٢ اذ أصبحت ست مدارس ثم أضيفت اليها ثلاثة أخرى فيما بين سنة ١٩٢٠ / ١٩٢١ .

وتأثرت أهداف التعليم بسياسة الاحتلال الاقتصادية ، فكان هدفه تخريج منفذين من كتبة وموظفين ، والابتعاد بهم عن مجالات النشاط الحر التى كان يستأثر بها الاجانب . ومن ثم اصطبغ التعليم الثانوى بصبغة اكاديمية جامدة . وبعد عن التطور ، ولم يكن له اثر في اعداد الشباب لمواجهة مشكلات المجتمع وحاجاته ، او في احداث التغير في هذا المجتمع . ولم تتنوع المدرسة الثانوية لتوجيه الشباب وتنمية ميولهم في الميادين الانتاجية المختلفة . وقد كان هذا في الوقت الذى أسرعت فيه الكثير من دول أوربة الى تجديد نظرياتها التربوية وبرامج المدارس المختلفة استجابة لتقدم العلوم والصناعة .

واستمرت علاقة المدرسة الثانوية بالتعليمين الابتدائى والعالى كما كانت منذ نشأته . بل توثقت هذه العلاقة عندما فصلت سياسة الاحتلال التعليم الابتدائى الاميرى عن التعليم الاولى الشعبى بفرض المصروفات واللفة الانجليزية في التعليم الابتدائى وجعله الطريق الوحيد الموصل الى التعليم الثانوى . كما ارتبطت المدرسة الثانوية أشد الارتباط بالتعليم العالى ، خصوصا عندما اصطبغت الشهادة الثانوية بالصفة الرسمية كوسيلة وحيدة للقبول بهذا النوع من التعليم .

وقد تأثرت المناهج وخطة الدراسة في هذه الفترة بالعوامل التى تميز بها الاحتلال . فقد امتازت خطة الدراسة بعدم الاستقرار ، فكانت تنسخ وتعديل كل عام متأثرة في ذلك بأغراض المدرسة الثانوية . فبعد أن كانت خططها أربع سنوات من سنة ١٨٦٣ الى سنة ١٨٩٢ صارت خمس سنوات سنة ١٨٩٢ ، ثم ما لبثت أن أصبحت ثلاث سنوات . وكانت العوامل التى تدعو الى ذلك أن الخريجين الذين تحتاج اليهم الحكومة أقل من العدد الحاصل على شهادة الدراسة الثانوية مما اضطر النظارة الى التقليل من مدة الدراسة الثانوية من خمس سنوات الى ثلاث سنوات لتكثير عدد الحائزين على شهادة الدراسة الثانوية . وقد أدى خفض مدة الدراسة الى ثلاث سنوات بعض الغرض الذى رسمته الحكومة ، الا أنه في الوقت نفسه تمخض عن انحطاط في مستوى هذا التعليم والتعليم العالى . وقد نتج عن هذا كله أن قرر مجلس المعارف عام ١٩٠٥ جعل مدة الدراسة

الثانوية أربع سنوات بدلا من ثلاث وتقسيم الدراسة في السنة الثالثة والرابعة، منها الى قسمين : قسم الادبيات وقسم العلوم . وبعد قسم الادبيات الطلاب للالتحاق بصفة خاصة بمدرسة الحقوق الخديوية ، وقسم العلوم يرشح لمدرسة الطب ومدرسة المهندسخانة .

وقد شهدت هذه الفترة صراعا بين اللغات المختلفة في منهج المدرسة الثانوية فقد تنازعت اللغة التركية واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية واللغة العربية منهج هذه المدرسة . وادى هذا الصراع الى انزواء اللغة التركية ثم اختفائها . كما ادى الى جعل اللغة الانجليزية هي اللغة الاوروبية الاولى بعد الفرنسية . بل انها أصبحت لغة الدراسة ، واستمرت على هذا النحو عدة سنين . غير ان هذه السياسة انى هدفت انى اضعاف الثقافة العربية ، وتكوين طبقة من المتعلمين يعتمد عليها الانجليز في البلاد ، اتارت الشعور الوطنى والدينى ، فهاجمتها الصحافة ، اذ رأى الشعب ان فى ذلك تعطىلا للوعى الوطنى واهانة للشعور الدينى ، وذلك للاتصال الوثيق بين اللغة والدين من جهة وبالوظيفة من جهة اخرى . وكان نتيجة اشتداد الوعى الوطنى ان ظهر تحول تدريجى من الانجليزية كلفة تعليم ودراسة الى العربية كلفة تدرس بها جميع المواد .

وصبغت سياسة الاحتلال الامتحانات صفتها الرسمية الجامعة المرتبطة بفوائين ومراسيم . اذ لم يرض الحاكم الانجليزى عن النظام الذى كان متبعاً فى الازهر او النظام الذى كان متبعاً فى المدارس حتى ذلك الوقت ، والذى كان يسمح بوجود علاقة بين التلاميذ والآباء بحضورهم حفلات عامة يظهر فيها التلاميذ درجة تقدمهم ، فأدخلوا نظاما دقيقا للامتحانات تحكمت فيه السلطات ، وأشاع عدم الثقة بين المدرسين والآباء والتلاميذ .

وعلى الرغم من سياسة التضييق فى التعليم التى هدف اليها الاحتلال كان التعليم فى مصر يشهد تطورا جديدا مصدره الحركة الوطنية التى نشطت على اثر الاحتلال واشتدت خلال سنواته المختلفة . وقد عبر هذا التطور عن نفسه فى ظهور فكرة التعليم الحر الذى قامت به الجمعيات الخيرية وبعض الوطنيين وقد بلغ عدد المدارس الثانوية الحرة ٣٢ مدرسة عام ١٩٢١ بينما كان عدد المدارس الثانوية الاميرية تسع مدارس فقط .

٣- التعليم الثانوى بين الثورتين :

وقد استمر تأثير سياسة الاحتلال فى مرافق البلاد ، ومنها التعليم حتى بعد قيام ثورة ١٩١٩ ، وعلان دستور سنة ١٩٢٣ . واستمر هذا التأثير حتى قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ . فعلى الرغم من اعلان الاستقلال سنة ١٩٢٢ ، والدستور سنة ١٩٢٣ ، وجد الانجليز المنافذ المختلفة للبقاء

على نفوذهم . اذا اتفقت مصالحهم الاستعمارية مع مصالح الملكية الاستبدادية ومصالح الرجعية من الاقطاعيين وكانت نتيجة فشل ثورة ١٩١٩ أو غموض دستور ١٩٢٣ ، وحرص الملك على نفوذه ، والانجليز عنى مصالحهم ، أن ظهرت الاحزاب السياسية التي سرعان ما تحولت عن الاهداف القومية لتكون بمثابة أدوات في يد الملكية أو الاستعمار أو ارجعية . ومن هنا قام الصراع بين الاحزاب على مناصب الحكم فكثرت التغيير ، وكثرت الانقلابات الوزارية ، وضاعت الاهداف القومية وسط هذا الصراع . فكان لا يهم الوزارة ان تبني على أساس ما أنشأته ما سبقها من الوزارات أو ان تبدأ من حيث انتهت . وانما كانت العادة ان تطفى انوزارة الجديدة ما أقامته سابقتها من الوزارات . ومن هنا تعددت التشريعات وتضاربت القوانين ، واختلفت الانظمة .

وكان لهذه القوى آثار بعيدة المدى على السياسة التعليمية . فقد كثرت القوانين وتعددت وتضاربت حتى غمض الهدف ، وتعددت البرامج وكثرت التغييرات ، ويتضح ذلك من تحليل قوانين التعليم الثانوى التي ظهرت بعد دستور ١٩٢٣ وهى قوانين ١٩٢٥ و ١٩٣٥ و ١٩٤٩ و ١٩٥٠ و ١٩٥١ .

فقد بدأ قانون ١٩٢٥ بتحديد مدة التعليم الثانوى بخمس سنوات ، وانقسمت خطة الدراسة الى قسمين : الاول عام لجميع التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية ، ومدته ثلاث سنوات . وينتهى بامتحان عام يسمى امتحان الشهادة الثانوية القسم الاول . والثانى تتفرع فيه الدراسة الى نوعين : علمى وأدبى ، ومدته سنتان ، وينتهى بامتحان شهادة الدراسة الثانوى القسم الثانى . وكان التلاميذ يدرسون فى السنوات الثلاث الاولى أربع عشرة مادة . ويدرس تلاميذ القسم الادبى عشر مواد ، وتلاميذ القسم العلمى ثلاثة عشر مادة .

غير أن هذا التنظيم أدى الى ظهور عيوب كثيرة فى المدرسة الثانوية مثل تكديس المواد ، وإهمال الناحية العملية ، والضعف فى اللغات ، وقلة المرونة فى المناهج ، وازدحام الفصول . ومن ثم اتجهت الجهود بعد ذلك نحو دراسة هذه العيوب وإعادة النظر فى خطة الدراسة . ولعل أهم هذه الجهود اصلاح عام ١٩٣٥ الذى اتجه نحو تحديد صورة المدرسة الثانوية التى تحقق الثقافة العامة والتخصص على أساس أن الهدف منها « تثقيف الطائى ثقافة عامة تعده لقبول التخصص فيما بعد » .

ولتحقيق هذا الهدف أصبحت مرحلة التثقيف العام أربع سنوات ، ومرحلة التوجيه سنة واحدة بعد ذلك . وكان هذا التنظيم يتضمن :

(١) تخفيف مواد الدراسة حتى أصبحت ثمانى مواد فى كل سنة من سننى مرحلة الثقافة العامة ، ويقتصر الطالب على الامتحان فى مواد كل عام دراسى .

(ب) عدم الخلط بين مواد الثقافة العامة ومواد التخصص . وتأخير بداية التخصص سنة ، وقصر هذه المرحلة على سنة واحدة هى السنة التوجيهية .

أما فيما يتعلق بتعليم البنات ، فقد أصبحت المدرسة الثانوية ست سنوات مقابل خمس سنوات للبنين ابتداء من عام ١٩٣٨ . وجعلت مرحلة الثقافة خمس سنين ، وزعت المناهج التى تدرس فى السنوات الثلاث الأولى بمدارس البنين على السنوات الأربع الأولى بمدارس البنات ، بالإضافة الى مواد الثقافة النسوية كالتدبير المنزلى واشغال الأبرة ، والصحة ، والاسعاف ، ووحدت المناهج فى السنة الخامسة بمدارس البنات والرابعة بمدارس البنين ، وبالتالى توحد امتحان الثقافة العامة ، كما توحدت الدراسة بالفرقة التوجيهية . واستمر هذا التمييز بين المدرستين الى أن توحدت المناهج وسنوات الدراسة فى مدارس البنين والبنات عام ١٩٥١

وقد تبين بعد اصلاح عام ١٩٣٥ أن التلميذ المتوسط يتحقق بالتعليم الثانوى فى سن الثانية عشرة ، فى الوقت الذى لا يبدأ التخصص فيه الا فى سن السادسة عشرة او السابعة عشرة ، وهى سن متقدمة نوعا ما . ولعلاج هذا صدر القانون رقم ١٠ لعام ١٩٤٩ الذى قسم مرحلة التعليم الثانوى الى قسمين ، تكون السنتان الأولى والثانية منه للدراسات العامة ، ثم يتخصص التلميذ فى السنوات الثلاث الاخيرة . وكان على الطالب ان يؤدى امتحانا عاما بعد السنتين الأولى والثانية ثم يستمر بعد ذلك فى التعليم الثانوى .

واذا كان هذا التنظيم لم ينفذ نتيجة تغيرات وزارية ، فان قانون ١٤٢ لعام ١٩٥١ أكد هذا الاتجاه .

وعلى الرغم من كثرة التغير فى تنظيم المدرسة الثانوية فان هدفها استمر كما هو ، فقد ربطت هذه القوانين المدرسة الابتدائية بالمدرسة الثانوية ولم تختلف الأخيرة فى هدفها عما كانت عليه من قبل من حيث تخريج شباب يتطلع الى الوظائف الحكومية . فكان هدف كل تلميذ فى التعليم الابتدائى الالتحاق بالمدارس الثانوية ، وهدف كل تلميذ فى التعليم الثانوى اما الوظيفة او الالتحاق بالتعليم العالى . وهدف طالب التعليم العالى هو الالتحاق بالوظيفة كذلك . ولم يقتصر هذا الهدف على المدرسة

«الثانوية العامة بل تعداه الى المدارس الثانوية الفنية ، اذ كان خريجو هذه المدارس يسعون وراء الوظائف أكثر من سعيهم نحو الميادين الاقتصادية الحرة .

٤ - التعليم الثانوى فى المجتمع العربى الجديد :

وبقيام ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ بدأت مرحلة جديدة فى حياة المجتمع العربى تحطمت فيها القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى أثرت على سياسة التعليم وأهدافه فى الفترة السابقة ، وتبلورت للمجتمع فلسفة واضحة هى الاشتراكية الديمقراطية التعاونية فى اطار قومى عربى .

فان النزاع بين الملكية الاستبدادية والاحزاب من ناحية ، وبين هذه القوى والقوة الشعبية من ناحية أخرى ، ثم الدور الذى قام به الاستعمار فى تقسيم الامة ، أدى الى ابعاد الشعب عن ممارسة حقوقه الديمقراطية غير ان هذه القوة الشعبية تمكنت ، بعد ان بلورت أهدافها القومية ، من الثورة والانطلاق لاسترداد حقوق الشعب فى ضوء فلسفة قومية دعامتها الاشتراكية الديمقراطية التعاونية وسياجها التحرر والاستقلال والوحدة .

وقد تم للبلاد التخلص من الاستعمار نهائيا عام ١٩٥٤ ، وأصبح لها شخصيتها المستقلة واراقتها الحرة وفى تقرير سياستها على أسس قومية ، ارتبط بهدف الاستقلال والتحرر والايمان بانقومية العربية كعقيدة واتجاه يهدف الى توحيد الامة العربية فى وحدة ، تتسع فيها الفلسفة السياسية والاقتصادية لتعنى بتنمية الطاقات البشرية المتجمعة للوطن العربى واستثمارها فى النهوض الاجتماعى والاقتصادى لجميع أبنائه . وتبلورت أهداف الاستقلال والقومية العربية فى حرية للأفراد والجماعات ، ومشاركة فى تنمية التراث الانسانى كله ، وترجمت على المسرح الدولى فى مبادئ الحياد الايجابى والتعايش السلمى .

وأما من الناحية الاقتصادية ، فقد انهار نظام الاقطاع وما ارتبط به من مصالح فردية استغلالية ، وتقسيم طبقى لابناء الشعب . ثم تخلصت البلاد من قبضة الاجانب على شئون المال والاقتصاد بتحرير البنوك والشركات وتأميم مصادر الثروة الوطنية العامة كشركة قناة السويس . وأخذ الاقتصاد ، بعد ذلك ، اتجاها اشتراكيا جديدا متميزا يجمع بين الحرية الفردية والمصلحة العامة ، وبين الملكية الفردية وملكية الدولة للمصادر العامة . وهذا كله لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية . وتحملت الدولة مسئولية توجيه الاقتصاد لتحقيق هذا المبدأ بوسائل شتى . فأصدرت قانون الاصلاح الزراعى لتحديد الملكية الزراعية ، وتمليك صغار المزارعين للأراضى ، وشجعت

الاتجاه التعاوني والتنظيمات التعاونية للنهوض بالريف . وخدمة المستهلكين ، وتشجيع الافراد على استثمار جهودهم واموالهم لاغراض اجتماعية تعود عليهم بالربح والنمو ، واتجهت اى اصلاح الاراضى البور ، وتعمير الصحارى ، وتشجيع الهجرة اليها ، وتصنيع الزراعة ، وكانت الوسائل الرئيسية لتوسيع نطاق الثروة الوطنية الاخذ بأسباب العلم وتطبيقاته في تشجيع التصنيع على جميع المستويات ، وفي مختلف القطاعات ، فظهر الاهتمام بالصناعات الثقيلة والخفيفة ، واقامة المشروعات الانتاجية كمشروع السد العالي وكهربة خزان أسوان ، واصلاح الوادى الجديد وبث الوعى بين افراد الشعب للمشاركة في مشروعات التصنيع باموالهم .

ولضمان التقدم الاقتصادى على اسس اشتراكية كان لا بد للدولة أن تأخذ بسياسة التخطيط في جميع القطاعات لحصر الطاقة البشرية وزيادتها وسد حاجات البلاد المتزايدة ، والتغلب على جميع المشكلات ، والنهوض بمختلف المرافق ، ودفع طاقة المجتمع كله نحو التقدم . ولهذا وضعت المشروعات في جميع الميادين على اساس من الدرس والبحث والتخطيط ، كمشروع السنوات الخمس ، ومشروع السنوات العشر .

وتسير هذه الاتجاهات الاشتراكية التعاونية في اطار ديموقراطى ، يجمع طاقة الافراد ، وينميها ، ويضمن للفرد والجماعة حريتها وحقوقها ، ويحملها مسئولية العمل والانتاج ، ويكفل للجميع المساواة في حق العمل ، وحق الحياة الكريمة ، والمشاركة الدكية في التوجيه العام . وكانت وسيلة هذا كله تنظيم المجتمع في اتحاد قومى يمثل القاعدة الشعبية ، ويضمن الوحدة الوطنية ، ووضوح الاتجاه القومى المتناسك .

السياسة التعليمية وتطورها في ضوء هذه الاهداف الجديدة :

وقد شملت الثورة التعليم الذى اخذ يعكس اتجاهات المجتمع الجديد في ضوء سياسة تستمد اهدافها من حاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته ، لتكون أداة تطوير وتجديد في ثقافته . ومن المعالم الرئيسية لهذه السياسة :

- الاهتمام بالقاعدة الشعبية باتاحة الفرص لجميع الاطفال في سن الالتزام في المدارس الابتدائية ، حيث أن التعليم هو الاساس الاول في تكوين وعى قومى ، ديموقراطى ، يساعد على بناء نظام سياسى اجتماعى اقتصادى متين .
- الاهتمام بتوجيه وتدريب طاقات بشرية متنوعة ، تعمل في المجالات الانتاجية الصناعية والزراعية والتجارية .

– الاهتمام باعادة النظر فى اهداف كل مرحلة من مراحل التعليم فى ضوء الاهداف القومية ، واعادة النظر فى السلم التعليمى ، لتحديد العلاقة بين كل مرحلة وغيرها من المراحل .

– الاهتمام بتوجيه التعليم وجهة قومية ، وتدعيم الثقافة العربية وتحديثها فى ضوء الكشوف العلمية وتطبيقات العلم فى مختلف المجالات .

– الاهتمام بالتنظيم المدرسى والحياة المدرسية عن طريق اعادة النظر فى المناهج ، وتوفير خدمات اجتماعية داخل المدرسة وخارجها لمساعدة التلاميذ على تكوين اتجاهات ديموقراطية اشتراكية تعاونية .

– الاخذ بمبدأ التخطيط الذى اصبح فلسفة واتجاها للدولة ، فى ميدان التعليم حتى يواجه حاجات البلاد المتغيرة المتزايدة فى تناسق واطراد .

وانعكست هذه الاهتمامات على قوانين التعليم منذ قيام الثورة فى ٢٣ يولية ١٩٥٢ وكان اولها قانون رقم ٢١١ لعام ١٩٥٢ ، الذى قسم مرحلة التعليم الثانوى الى مرحلتين : المرحلة الاعدادية ، والمرحلة الثانوية .

ومع ذلك فقد ظهر من تطبيق هذا القانون عدة عيوب احاطت بالمدرسة الاعدادية ، فقد جعل مدة الدراسة بها اربع سنوات ، تقابل فى مجموعها السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائى والسنتين الاولى والثانية من التعليم الثانوى ، الامر الذى كان يفرض الكثير من تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية التقدم مرة بعد اخرى للالتحاق بالسنة الاولى الاعدادية فى امتحان مسابقة فى اللغة العربية والحساب . وهذه المسابقة عبارة عن امتحان لا يقيس استعدادات التلميذ ، ولا تبين ميوله بقدر ما يقيس ما حصله من معلومات .

ولهذا صدر قانون التعليم الاعدادى رقم ٥٥ عام ١٩٥٧ ، وقد جاء على اثر قانون ٢١٣ لعام ١٩٥٦ الخاص بتنظيم المدرسة الابتدائية ، وتوحيدها فى مدرسة واحدة تمتد ست سنوات متصلة ، وتكون لجميع الاطفال الذين فى سن الالزام (من السادسة الى الثانية عشرة) . وقد هدف قانون رقم ٥٥ عام ١٩٥٧ الخاص بالتعليم الاعدادى الى ما يأتى :

١ – القضاء على التداخل والازدواج بين الفرقتين الخامسة والسادسة الابتدائية والاولى والثانية الاعدادية .

٢ – رفع سن الالتحاق بالمدرسة الاعدادية الى ما بين الثانية عشرة الى

الرابعة عشرة لجميع التلاميذ المتقدمين للالتحاق بهذه المرحلة اذ رؤى أن سن اعاشر (وهى السن التى كانت تسمح للتلاميذ بدخول المدرسة الاعدادية فى نظام ١٩٥٣) ليست هى السن التى تتكشف فيها استعدادات كل الاطفال ، فكلما تأخر الاولاد فى السن تكشفت استعداداتهم وميولهم على نحو أوضح .

٣ - جعل المرحلة الابتدائية قائمة بذاتها حيث انها القاعدة التى ينبغى لجميع التلاميذ فى سن الانزام التمتع بها ، ثم تحديد العلاقة بين المدرسة الاعدادية والمرحلة الثانوية . فقد جعل هذا القانون المرحلة الاعدادية مرحلة قائمة بذاتها - ومدتها ثلاث سنوات - كلا منهما له خصائصه وأهدافه ومشكلاته .

وفى هذا التنظيم أنشأت الوزارة المدرسة الاعدادية العملية ليلتحق بها التلاميذ الذين لا تمكنهم ظروفهم من متابعة الدراسة الاعدادية العامة . وهذه المدرسة تقدم الواناً من الخبرات تتيح للتلاميذ الفرصة لاكتساب أنواع من المهارات يتمكنون بها من مواجهة الحياة العملية ، وتحمل تبعاتها ومسئولياتها ، أى انها مدرسة اعدادية تعد تلاميذها للحياة العملية .

ومع ذلك ينبغى أن يلاحظ أن مفهوم التعليم الثانوى يتسع ليشمل المرحلة الاعدادية ، مع تميزها فى اطاره العام ، حيث أن كل مرحلة تعليمية تقابل مرحلة نمو نفسى معين . ومدارس ما بعد المرحلة الاولى (التعليم الثانوى) تتقبل الاولاد والبنات عند بداية انتقالهم من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة - وهى مرحلة تتميز بخصائصها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .

وقد عبر السيد وزير التربية والتعليم عن وضع هذه المرحلة فى تقريره فى اغسطس ١٩٥٧ اذ يقول :

« أما المرحلة الاعدادية فهى مرحلة وسطى مستحدثة ، بين مرحلتى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة ، وهى مرحلة اعداد واختبار للقوى والاستعداد والميول ، لتبين أى الطرق يجب أن يسلك التلميذ بعدها ليحقق النفع لنفسه وبلاده .

ويتقدم الى هذه المرحلة كل من يرغب فى الاستمرار فى التعليم ، واساس القبول فيها هو المسابقة بين ذوى الاسنان المتقاربة بين التلاميذ والتلميذات ، تطبيقاً لمبدأ الفرص المتكافئة للجميع ، فأى المتقدمين كان أكثر استعداداً وأهلية للتعليم دخل المدرسة الاعدادية ، حيث يقضى ثلاث سنوات يتجه بعدها الى حيث أعد نفسه وأعدته ميوله . وفى هذه المرحلة تتكشف ميول التلاميذ وإهلياتهم ، ومدى قابليتهم ، ونوع هذه القابلية » .

وظهور المدرسة الاعدادية ، على هذا النحو ، وتنظيمها ، يعتبر مرحلة جديدة من مراحل تطور فكرة التثقيف العام او التربية العامة التي هي وظيفة أساسية من وظائف التعليم الثانوي ، وقد ظهرت التربية العامة في المدارس الثانوية ، قبل هذا التطور الجديد ، الا انه كثيرا ما كان يختلط مع وظيفتها الثانية باعتبارها مرحلة اعداد الشباب للتخصص ، وقد تمثل هذا الخلط في تنظيم عام ١٩٢٥ ، وحاول تنظيم عام ١٩٣٥ أن يحدد فترة التخصص وفترة الثقافة العامة ، غير انه ابقى على التنظيم الاول للمدرسة الثانوية بجعلها خمس سنوات متصلة ، فمن يلتحق بها يتقرر مستقبله منذ البداية أما هذا التنظيم الجديد فانه يتضمن ما تهدف اليه السياسة التعليمية ، في الوقت الحاضر ، بمن جعل هذه المرحلة الاعدادية مرحلة الثقافة العامة تشمل اكبر عدد من التلاميذ سواء التحقوا بعد ذلك بالمدرسة الثانوية وتقرر مستقبلهم في اتجاهها على هذا الاساس ، أم أنهم التحقوا بمدارس أخرى ، وانخرطوا في ميادين أخرى من النشاط .

ولتحقيق هذه الوظيفة وجهت الوزارة عنايتها نحو تطوير المناهج لهذه المرحلة ، ومن ذلك انها اهتمت بالثقافة ، والمعلومات الأساسية الضرورية ، وبالنواحي التي تكسب التلاميذ بعض المهارات العملية ، بقصد تهيئتهم للعمل في ميادين الحياة الخارجية ، مع الاحتفاظ في نفس الوقت بطابع المدرسة الاعدادية العامة .

والمدرسة الاعدادية - كجزء من التعليم الثانوي - تقوم بوظيفة أخرى هامة للمدرسة الثانوية العامة ولا أنواع المدارس الثانوية الأخرى ، وهي وظيفة التوجيه والانتقاء والاختيار إذ أن الهدف الأساسي منها هو « تهيئة فرص النمو للتلاميذ في مختلف نواحي النشاط الدراسي والعمل الاجتماعي ، وتوفير وسائل الكشف عن ميولهم واستعداداتهم التي تعين على توجيههم الى نوع التعليم الثانوي الذي يصلحون له . » (١)

وهذه الوظيفة الانتقائية للمدرسة الاعدادية تتم بتحديد القبول بها على أساس المسابقة من التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية بمعرفة المناطق التعليمية على أن يؤخذ في الاعتبار عامل السن والامتياز في المستوى التحصيلي لتحديد الاعداد التي تقبل في المرحلة الاعدادية في حدود ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية ومن ناحية أخرى لما كان أغلب الناجحين في امتحان الشهادة الاعدادية قد درجوا على الاتجاه الى التعليم الثانوي وبالتالي الى التقدم للقبول بالجامعة ، بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية

(١) القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن التعليم الاعدادي .

العامة ، فقد اتجهت السياسة التعليمية الى ضغط القبول بالمدارس الثانوية العامة بحيث لا تزيد نسبة المتحقين بالثانوى العام عن ٤٠ ٪ من المنتظر حصولهم على الاعدادية (١) .

ويبدو أن هذا الاتجاه وهذه الاجراءات تتضمن تحولا فى السياسة التعليمية ، امتازت به عن السياسات التعليمية قبل الثورة . اذ أنها تهدف الى أن تحدث تطورا كبيرا ، قائما على تخطيط بعيد المدى ، فى الهرم التعليمى الذى نما فى العهود السابقة بشكل غير طبيعى بحيث لم يعط القاعدة فى التعليم الاهمية الجديرة بها من حيث اتساعها وطولها وعرضها ، فجاء التكوين التعليمى مقلوبا . أما هذه السياسة الجديدة فقد أولت التعليم الابتدائى - باعتباره قاعدة التعليم ، وأساس التماسك الاجتماعى - عنايتها الاولى ، مع الاهتمام فى نفس الوقت بتنويع المرحلة التالية وتوجيهها مقابلة حاجات البلاد .

فمن ناحية نسبة التوسع فى التعليم الابتدائى الى التوسع فى التعليم الاعدادى والثانوى العام ، أصبحت كبيرة حتى يأخذ الهرم التعليمى شكله الطبيعى فى بلادنا ، فيتعهد أطفال الامة بالتعليم والتثقيف العام ثم يعد من أظهر استعدادا منهم لمواصلة التعليم ليقوموا بدور القيادة على المستويات المختلفة ، ثم ان تكاليف انشاء مدرسة ثانوية تكفى لإنشاء أربع مدارس اعدادية ، وتكاليف مدرسة ثانوية تكفى لإنشاء ست مدارس ابتدائية كما أن انشاء مدرسة اعدادية جديدة لخمسمائة تلميذ تلقوا الدراسة الابتدائية ، لابد وان يترتب عليه حرمان ألف تلميذ لم تتح لهم أية فرصة من فرص التعليم . وان انشاء مدرسة ثانوية معناه حرمان ألفى تلميذ (٢) .

وبمقتضى هذه النظرة رسمت الوزارة فى مشروعات المستقبل على أساس قبول حوالى ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية بالصف الاول بالتعليم الاعدادى العام ، وتوزيع المستجدين بنسبة ٧٥ ٪ الى ٢٥ ٪ من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة والمعانة . ومع أن نسبة الـ ٢٠ ٪ تكاد تكون ثابتة كل عام . فان اعداد المقبولين تتزايد بتزايد عدد المتخرجين من المدارس الابتدائية ، غير انها تقل عن الزيادة الحاصلة فى التعليم الاعدادى الفنى ، كما يتضح من الارقام الآتية :

(١) سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة : وزارة التربية والتعليم المركزية . العدد التاسع . ديسمبر ١٩٦٠ .

(٢) كمال الدين حسين : التربية والتعليم فى خمس سنوات ، القاهرة . اغسطس ١٩٥٧ ص ١٠ و ٢١ و ٢٣ .

السنة	عدد الطلاب في الاعدادى العام	عدد الطلاب في الاعدادى الفنى
١٩٥٨ - ١٩٥٩	٢٤٧٧٩٢	٢٩٧٣٥
١٩٥٩ - ١٩٦٠	٢٤٩١٢٩	٣٤٠٩٨
١٩٦٠ - ١٩٦١	٢٠٧١١٤	٤٥١٣٤
١٩٦١ - ١٩٦٢	٢٢٤٩٥٠	٥٠٥٦٤
١٩٦٢ - ١٩٦٣	٢٤٨٠٩٢	٥٧٥٣٤
١٩٦٣ - ١٩٦٤	٢٦٧١٤١	٦٦٧٨٤
١٩٦٤ - ١٩٦٥	٢٨٨٥٨٧	٧٦٠١٣

أما المدرسة الثانوية العامة فقد حددت وظيفتها والهدف منها في اعداد التلاميذ ، بوصفهم أعضاء ، وافراد في المجتمع ، من الناحيتين الاجتماعية والنفسية ، وتنمية ميولهم الفردية وهواياتهم ، وتزويدهم بالعلوم والفنون التى تؤهلهم لتابعة الدراسة الى التعليم العالى والجامعى . وتتكافأ فرص القبول بين المتقدمين للمدارس الثانوية في حدود السن المقررة على اساس مجموع درجات التلميذ في امتحان الشهادة الاعدادية (١) .

فالتعليم الثانوى يتجه لمن لديهم استعدادات عقلية تمكنهم من اخذ مراكز القيادة في المجتمع . وعلى هذا الاساس لا يقوم التمييز بين التلاميذ الذين يدخلون التعليم الثانوى ، والذين لا يقبلون به لا يكون اساسه التروة او المركز الاجتماعى ، وانما اساسه المقدرة والاستعداد . والفرض من استثمار مائدى التلاميذ من امكانيات ، وتهيئة الفرص لاعداد من سيكون منهم المفكرون وذوو الراى والمهارة ، الذين يتولون الاعمال ذات المسئولية في المستقبل ، ويقع على عاتقهم عبء قيادة جهود الامة في مختلف ميادين النشاط .

وفي ضوء هذه الوظيفة وهذا الهدف العام قصر القبول في التعليم الثانوى العام على العناصر الممتازة علميا من بين المنتهين في المرحلة الاعدادية . ولضمان جودة هذا التعليم ، وجودة التعليم الجامعى ، المؤدى له ، تبعا لامكانيات البلاد وسياسة التخطيط التى تهدف الى تنظيم الهرم التعليمى على اساس طبيعية قصر القبول بهذا التعليم على ٤٠ ٪ من مجموع التلاميذ المنتظر نجاحهم في الشهادة الاعدادية . ويقابل هذا الزيادة المطردة في اعداد التلاميذ في التعليم الفنى . غير انه يلاحظ أن الزيادة المستمرة في عدد المتخرجين في المرحلة الاعدادية سوف يترتب عليها زيادة عدد التلاميذ الذين يقبلون بالتعليم الثانوى العام في حدود ٤٠ ٪ من هؤلاء التلاميذ . والارقام التالية توضح نسبة الطلاب في التعليم الثانوى

(١) المرجع السابق ص ٥ .

العام الى عدد الطلاب في التعليم الثانوى ، وفي نفس الوقت الزيادة الحاصلة في التعليم الثانوى العام وذلك في السنتين ١٩٥٩/٥٨ و ١٩٦٠/٥٩ .

السنة	عدد الطلاب في الثانوى العام	عدد الطلاب في الثانوى الفنى
١٩٥٨ - ١٩٥٩	١٢٠٠٧٦٧	٥٠٠١٢
١٩٥٩ - ١٩٦٠	١٢٠٠٧٦٧	٦٠٣٤٧

وتتجه الوزارة الى تنسيق توزيع الطلاب المنتهين من المرحلة الاعدادية العامة على الوجه الآتى :

٤٠ : ٤٥ ٪	التعليم الثانوى العام
٤ ٪	التعليم الثانوى النسوى
٣٠ ٪	التعليم الثانوى الفنى
١١ ٪	دور المعلمين والمعلمات العامة

وعلى هذا الاساس يتبقى نسبة حوالى ١٢ ٪ من خريجي المرحلة الاعدادية العامة ، وهذه النسبة تمتصها ميادين الانتاج المختلفة في الحياة كقوى عاملة ، بل ان هناك اعدادا كبيرة منهم تمتصها مراكز التدريب المهنى - التابعة لوزارة الصناعة - والصانع الحربية ، ومدارس ضباط الصف بالقوات المسلحة .

أهداف المدرسة الثانوية في المجتمع العربى الجديد :

تقوم فلسفة التعليم الثانوى ، في المجتمع العربى الجديد ، على انه لون من ألوان العناية التى ينبغى ان تبذل في سبيل تربية القادة ، اذ يقدر ما يبلغ هؤلاء القادة من الكفاية والنضج العقلى والخلقى يكون حظ البلاد من التقدم والنهوض ، وحظ الحياة الديموقراطية والقومية فيها من الانتظام والقوة فالديموقراطية والقومية ، كما انهما يجب ان يقوموا على قاعدة شعبية واعية متماسكة ، يجب ان يتوافر لتحقيقها وتدعيمها التوجيه من قيادة قادرة صالحة ولما كان التعليم الثانوى هو الطريق لاعداد هذه القيادة في مرحلتها الاولى ، اتجهت الجهود للاهتمام بكيفه ووسائله ، لتحقيق هذه الغاية .

فأهداف التعليم الثانوى ، في بلادنا ، قد رسمت في حدود الفلسفة القومية ، وهى الفلسفة الاشتراكية الديموقراطية التعاونية ذات الاطار العربى القومى المتحرر ، القائم على الايمان بالمعيشة السلمية بين أمم العالم . وتتضح هذه الاهداف ، من ناحية أخرى ، فيما تتخذه المدرسة

الثانوية من طرق واساليب وتنظيمات تترجم بها هذه الاهداف لتصبح وحدات سلوكية عند الشباب .

وفيما يلي اهم هذه الاهداف التربوية ووسائل تحقيقها في المدرسة الثانوية :

اولا - تنمية القومية العربية وتدعيمها :

لما كانت القومية العربية باهدافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، هي الاطار الفلسفى الذى تقرر فيه مصير المجتمع العربى ومستقبله ، فان المدرسة الثانوية - باعتبارها الطريق لاعداد الطاقة البشرية التى ينبغى أن تتحمل مسئولية البناء فى هذه القومية . تهدف الى تنمية معنى القومية العربية من حيث انها قيمة كبرى ، ننشد تحقيقها - سلوكيا - لتحرير الوطن العربى ، ورفع مستوى المعيشة لجميع ابنائه ، والقضاء على ما فيه من متناقضات ، ومظاهر تخلف مادي واجتماعى .

ولما كان من خصائص العالم الذى نعيش فيه ، التضارب بين المذاهب الاقتصادية والاجتماعية ، ولما كان دعاة هذه المذاهب يعملون على استخدام جميع الوسائل لاجتذاب عناصر الشباب والتاثير عليهم ، فان من اهداف المدرسة الثانوية العربية - التى تتناول الشباب فى ادق مراحل تطور حياتهم الفكرية - تبصير التلاميذ بخصائص قوميتهم باعتبارها طاقة تحررية تهدف الى محاربة الاستعمار والاستغلال والتبعية والرجعية . فى جميع صورها واشكالها وتهدف فى نفس الوقت الى تأكيد حرية الفرد وافساح مجالات الانتاج والعمل امامه ، واستثمار ما لديه من امكانيات وطاقات فى هذه المجالات على المستوى المحلى الاقليمى والعربى الشامل .

ولتحقيق هذا الهدف تهتم المدرسة الثانوية بدراسة المجتمع العربى وربط هذه الدراسة بمقررات المواد المختلفة ، كذلك تهتم بتطوير مناهج اللغة العربية باعتبارها الدعامة الرئيسية لثقافتنا وعروبتنا ، وتنمية القيم الروحية فى تراثنا عن طريق تطوير مناهج التربية الدينية وغيرها من نواحي النشاط المدرسى .

ثم ان مناهج المدرسة الثانوية قد اتسعت لتشمل لغات اجنبية مختلفة . هي : الانجليزية والفرنسية والايطالية ، والالمانية دون أن يكون لاي هذه اللغات الغلبة على غيرها كما حدث فى المدرسة الثانوية فى القرن التاسع عشر والقرن العشرين حتى قيام الثورة عندما كانت اللغتان الانجليزية والفرنسية هما اللغتان الاوربيتان الوحيدتان فى منهج المدرسة الثانوية . وبمقتضى المناهج المشتركة التى وضعت بمقتضى الوحدة الثقافية العربية .

عام ١٩٥٨ ، رؤى أن يقتصر على اختيار الطالب لغة أجنبية واحدة في الاقليم الجنوبي كما هو الحال في مدارس الاقليم الشمالى ، وذلك رغبة في تمكين الطالب من اتقان لغة واحدة أجنبية بالإضافة الى لغته القومية . ومن الواضح أن هذا الاتجاه في مناهج المدرسة الثانوية يساير الاتجاه القومى العام وهو التحرر من أى نفوذ ثقافى أجنبى من ناحية ، وتأكيد حرية الاختيار بمقتضى المصلحة القومية العامة .

ثانيا - تنمية الحساسية الاجتماعية :

ومن أهداف المدرسة الثانوية تنمية الإيجابية والقدرة على المشاركة الفعلية فى أحداث المجتمع وتوجيهها ، ودفع عجلة الحياة الديمقراطية التعاونية ، وطريقها لهذا كله تنمية الحساسية الاجتماعية عند الشباب بأن تتيح للطالب والطالبة فهم دوره فى المجتمع ، بحيث يدرك كل من الجنسين حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فردا فى مجموع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة الحديثة ، وبالنسبة للتغير الاجتماعى الذى يشمل أسلوبنا فى الحياة الاجتماعية .

وتشارك فى تحقيق هذه الغاية جميع المواد الدراسية التى تساعد الطالب على اكتساب المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح له أن يدرك مشكلات مجتمعة وأهدافه ، ووضعه فى العالم الخارجى .

وتتجه طرق التدريس الى اكساب الطلاب اتجاهات وقيما جديدة تتفق مع القيم والاتجاهات التى ننشدها فى المجتمع الجديد مثل ممارسة العمل التعاونى والتدريب على الاقتصاد فى الخدمات ، واحترام العمل اليدوى ، والاهتمام بالتطبيقات العملية عن طريق المناقشة الموجهة ، والاستجابة للعمل فى فريق ، والاكتثار من الزيارات للمؤسسات ، ومبادرة العمل فى البيئة ، ومزاولة بعض الاعمال ذات الصبغة الصناعية والتجارية ، ونشر الوعى المهنى عن طريق دراسة مجالات العمل وأنواع الصناعات الميسرة فى البيئة المحيطة ، وتنمية الوعى التخطيطى بحيث يشترك التلاميذ فى رسم الخطط العمل المدرسى والنشاط الرياضى والاجتماعى ، وبحيث تنزايد فى سلوكهم عادات التنظيم ، وبعد النظر والاستعداد لمواجهة المشكلات بناء على تخطيط سابق .

وتحقق هذه الاتجاهات والقيم حتم على المدرسة الثانوية - وغيرها من المدارس - للخروج من عزلتها التقليدية الى احاطتها نتيجة الاوضاع انقافية فى الماضى ، للتفاعل مع البيئة التى تخدمها ، ولتتضح الخدمات التى يمكن أن تؤديها البيئة للمدرسة ، وتلك التى يمكن أن تؤديها المدرسة للبيئة .

وقد اتخذت لذلك عدة وسائل منها :

- فتح أبوابها للاهالي ، وتمكينهم من الانتفاع بالمكتبة والملاعب وصالات الاجتماعات .
- الاشتراك في الرحلات المدرسية والحفلات الثقافية .
- دراسة مشكلات البيئة واتجاهاتها .

ثالثا - تنمية الاتجاه العلمى :

لقد أصبح من أهداف المدرسة الثانوية ، فى هذا العصر الذى امتاز بتقدم العلم وتطبيقاته فى مجالات الحياة ، تنمية أسلوب التفكير العلمى عند الناشئين بما يساعدهم على النظرة الموضوعية لمشكلات الحياة ، والتخلص من المعتقدات الفاسدة ، والتعصب الأعمى ، والتخلص كذلك من أساليب التفكير الخرافى والتواكلى وذلك عن طريق بحث المشكلات ، وتشجيع أسلوب المناقشة والقراءة واعداد البحوث والدراسة النقدية ، ومتابعة الاحداث الجارية .

وكان للاتجاه العلمى الذى أخذت به البلاد اثره على المدرسة الثانوية . فاذ أصبح من أهدافها اعداد اجيال من المواطنين يتمكنون من مواصلة الدراسة العلمية ويكون منهم طبقة تفيد فى ميادين الانتاج والتقدم العلمى والتطبيق العلمى فى هذا العصر الذى تتوالى فيه الاكتشافات العلمية . ولهذا بدأ التحول الظاهر فى ميادين التخصص فى المدرسة الثانوية من الاقسام النظرية الى الاقسام العلمية ، فنقص عدد الطلاب فى القسم الادبى فى المدرسة الثانوية العامة فى السنة الثانية من ٢٩ ٪ عام ١٩٥٦/١٩٦٧ الى ٢٦ ٪ عام ١٩٥٧/١٩٥٨ ثم الى ٢٢ ٪ عام ١٩٥٨/١٩٥٩ بينما اضطردت الزيادة فى عدد الطلاب فى القسم العلمى من ٦٥ ٪ عام ١٩٥٦/١٩٥٧ الى ٧٢ ٪ عام ١٩٥٧ / ١٩٥٨ ثم الى ٧٨ ٪ عام ١٩٥٨ / ١٩٥٩ . وبالمثل حدث هذا التحول فى السنة الثالثة فقد تناقص عدد الطلاب فى السنوات الدراسية ١٩٥٦ / ١٩٥٧ و ١٩٥٧ / ١٩٥٨ و ١٩٥٨ / ١٩٥٩ من ٣٥ ٪ الى ٢٨ ٪ الى ٢٦ ٪ ، بينما اضطردت الزيادة فى القسم العلمى من ٦٥ ٪ الى ٧٢ ٪ على التوالى .

رابعا - تنمية الاتجاه العلمى :

ومن أهداف المدرسة الثانوية فى هذا المجتمع الجديد الذى يأخذ بالتصنيع ، ويسمى الى التحضر الذاتى والعمل على رفع المستوى الاقتصادى بين مختلف طبقات الشعب ، تنمية الاتجاه العلمى ، والعقلية

التجريبية عند الشباب حتى يتمكن كل منهم من توجيه نفسه في مجالات العمل سواء من انخراط في التعليم الجامعي أو من خروج الى ميدان العمل مباشرة .

ولهذا كان الاتجاه في خطة الدراسة ومناهجها في المرحلة الثانوية العامة الى ايجاد التوازن بين المواد التطبيقية والاكاديمية والاهتمام بالدراسات العملية الفنية في مختلف الميادين حتى يمكن لخريجي المدارس الثانوية العامة ممن لا يلتحقون بالمعاهد العليا والكليات الجامعية مواجهة الحياة ومشكلاتها العملية ، واتاحة فرص مجالات العمل المختلفة امامهم .

ولتحقيق ذلك كونت الوزارة لجنة لبحث امكان صبغ الدراسة في المدرسة الثانوية بالصبغة العلمية والعملية واتاحة الفرص للتلاميذ لاستغلال أوقات فراغهم ، والكشف عن قدراتهم ، وتنشيط ميولهم ، وقدر استعداداتهم ، وغرس حب العمل اليدوي فيهم حتى يمكنهم المساهمة في المجالات العملية ، خصوصا لهؤلاء الذين لا يستطيعون الالتحاق بالجامعة ، فضلا عن الرغبة في تزويد الطلاب الذين سوف يواصلون الدراسة بالجامعة بالنواحي العلمية والعملية التي تجعلهم أقدر على استساغة التعليم الجامعي ، وتمثيل قدر أوفى من المعلومات المدعمة بالمران والممارسة ، وتحقيق قدر أوفر من النجاح سواء في حياتهم الدراسية او العملية في المستقبل ، وتمكينهم من فهم بيئتهم ، وتوثيق علاقاتهم بمجالات النشاط فيها ، ولهذا قررت هذه اللجان تجريب ما أسمته بالثقافة المهنية في بعض المدارس تمهيدا لنشرها في المدارس الثانوية العامة . وفي ذلك تطعيم لهذا التعليم بالصبغة العملية الفنية . وقد تبع ذلك ادخال مادة الثقافة المهنية في المنهج الدراسي في أربع مدارس ثانوية ومن ثم وضعت خطة عامة للمدرسة الثانوية لتطبق عام ١٩٦٠ / ١٩٦١ على النحو التالي :

المواد					القسم العلمي	
					ثانية	ثالثة
					أولى	ثالثة
التربية الدينية					٢	٢
اللغة العربية					٦	٥
اللغة الاجنبية					٥	٤
التاريخ					٢	٣
الجغرافيا					٢	١
الاقتصاد والاجتماع والفلسفة					—	٣
الطبيعة					٢	٣
الرياضيات					٣	٦
الكيمياء					٢	٣
التاريخ الطبيعي					٢	٣
التربية الرياضية والعسكرية					٣	٣
الثقافة المهنية					٨	٨
المجموع					٣٨	٣٨

وقد روعى في منهج انثقافة المهنية ما يأتى :

١ - أن الدراسة بالسنة الاولى عامة وتشمل التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة زراعى للبنين أو اقتصاديات المنزل للبنات وتجارى وصناعى وهى متماثلة لكافة التلاميذ للكشف عن ميولهم . فهى لاتحوى دراسات عميقة .

٢ - وتبدأ المدرسة فى السنة الثانية بست حصص فى فرع واحد من فروع التعليم الفنى ، اثنتان منهما عامة وأربعة تعمقية ويكمل الطالب أو الطالبة الحصتين الباقيتين من الثمانية حصص فى فرع آخر من فروع التعليم الفنى .

٣ - يستمر الطالب فى السنة الثالثة فى الدراسة التعمقية التى اختارها فى السنة الثانية فتخصص لها الحصص الثمانية دون أى دراسة عامة (١) .

ونلاحظ على هذه الخطة أنها قد حذفت اللغة الاجنبية الثانية التى كان مخصصا لها أربع حصص أسبوعيا ، ثم أضافت الثمانى حصص فى انثقافة المهنية الى منهج المدرسة الاكاديمى وبذلك يبقى كيان المدرسة الثانوية العامة كما هو من ناحية الإبقاء على المواد النظرية .

ويبدو أن هذا الاتجاه يتفق مع ماورد فى المناهج المشتركة فى ميثاق الوحدة العربية الثقافية إذ جاء فيها بشأن مناهج المرحلة الثانوية : « لما كان هناك كثير من تلاميذ المرحلة الثانوية يقف بهم تعليمهم عند نهاية هذه المرحلة ولا يواصلون الدراسة فى الجامعة أو غيرها من المعاهد العليا أصبح من واجب المدرسة الثانوية أن توفر لتلاميذها الفرص اللازمة للتدريب على العمل فى الحياة العامة حتى اذا خرجوا الى الحياة العملية واجهوا تلك الحياة مزودين بأعداد سابق مناسب وبخبرات عملية نافعة » . (٢)

خامسا - تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ :

ومحور نشاط المدرسة الثانوية - شأنها شأن مراحل التعليم الأخرى - هو التلميذ . غير أنها تنفرد عن المرحلة السابقة لها والمرحلة اللاحقة لها كذلك ، بأنها تتناول الشباب فى فترة يحتاجون فيها الى توجيه قائم على بصر ودراسة حتى تتضمن النمو المتسق لشخصية كل طالب .

(١) وزارة التربية والتعليم - لجنة ادخال التعليم الفنى العام . بشأن مقترحات اللجنة عن المدارس الممكن تطبيق التجربة فيها وأهداف هذه الدراسة ١٩٥٩/٧/١٤ .
(٢) ميثاق الوحدة العربية . المناهج المشتركة ص ٤٧ .

ويعد هذا الهدف للمدرسة الثانوية هو محور الاهداف كلها اذ يتركز حوله ما ينشده المجتمع الجديد من تربية قادة من بين اوساط الشباب قادرين على العمل الايجابي ، متحررين من القلق والضراع النفسى ، مدركين لدورهم فى البناء والتغير الاجتماعى .

ووسائل المدرسة الثانوية لتحقيق ذلك كثيرة : فهي تهدف الى تنمية القدرات الصحية السليمة بين التلاميذ ولهذا ادخلت نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة اجبارية وشجعت انشاء الجمعيات التعاونية واشراك التلاميذ فى اداراتها ، وتنظيم اعمالها بما يحقق نشر الوعى التعاونى . واهتمت بالكشف عن الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم ، كما اهتمت بالتربية الدينية ، واعادة وضع مناهجها وطرق تدريسها بما يضمن التمسك بمبادئ الدين ، وتنمية التربية الروحية التى تعتبر ركنا اساسيا من اركان تدعيم المجتمع الجديد .

وهناك اتجاه تعمل المدرسة الثانوية للاخذ به حتى تساعد التلميذ على تكوين شخصيته ، واتاحة الفرص له لتنمو قدراته الى اقصى حشد ممكن ، ويتعرف على امكانياته واستعداداته حتى يستطيع التكيف مع مجالات النشاط الاجتماعى والاقتصادى فى البيئة . هذا الاتجاه هو الاخذ بنظام التوجيه النفسى ، الذى يساعد كذلك على حل المشكلات التى يتعرض لها الطالب فى هذه المرحلة مثل الغش والسرقة والتمرد على النظام والاهمال فى الاستذكار ومشكلة اختيار نوع الدراسة التى يجب ان يتابعها الطالب واختيار المهنة المناسبة . ومن ثم يتضمن هذا الاتجاه فى ادخال نظام التوجيه فى المدرسة الثانوية التى تتمكن من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات التلاميذ فى الاتجاهات السليمة . وقد تقرر ادخال هذا النظام فى بعض المدارس على سبيل التجربة . وتهدف التجربة الى تخصيص موجه لكل ٣٠٠ تلميذ او تلميذة فى المدرسة الثانوية المختارة على ان يتم اختيار هؤلاء الموجهين من بين الذين اعدوا فى برامج التأهيل بكلية التربية قسم الارشاد النفسى حتى يساعدوا التلاميذ على التعرف على قدراتهم الحقيقية ومن ثم يتجهون الى نوع التعليم الذى تؤهله لهم هذه القدرات (١) .

(١) وزارة التربية والتعليم - مكتب الوكيل المساعد لشئون التعليم العام - محضر الملتقى الثانى للجنة . بحث مشكلة القسم الاولى من التعليم الثانوى العام ١٩٦٠/٥/١٦

العوامل التي تهيئ للمدرس تحقيق دوره في العملية التعليمية

للدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية

أولت التربية الحديثة التلميذ قدرا كافيا من الاهتمام ، علما وعملا ، نظرا وتطبيقا ، وصار حديث المربين وفعلهم مركزا على الطفل ، وغدا شعارهم في تحسين العملية التعليمية أن « أقم وزنا واعتبارا للطفل ... اعرف نفسيته ... راع مشاعره وحاجاته ... قدر امكانياته وقدراته ... هـء له البيئة التعليمية الصالحة التي تؤدي الى نموه الى أقصى درجة ممكنة في الاتجاه المرغوب فيه ... » وهكذا .. الى آخر ما نعرفه من صيحات التربية الحديثة .

وشغل المربون بالتلميذ الطفل ، واستفرقوا - او استفرق بعضهم على الأقل - في هذا الاتجاه ، الى الحد الذي الهام عن كثير من العناصر الأخرى المتضمنة في العملية التعليمية .

لكن في السنوات الأخيرة وجهت نتائج بعض الأبحاث ، وخاصة في الإدارة التعليمية ، الأنظار الى ضرورة الاهتمام بالمعلم الرجل ، أو المعلمة المرأة ، وأكدت أن الاهتمام بالتلميذ الطفل لا يمكن أن يتحقق ما لم يسبقه أو يصاحبه اهتمام بهذا المعلم أو المعلمة .

ومن هنا أخذت الأضواء تتسلط على المدرس وأخذ المدرس ينال نصيبه من العناية ، على الأقل في الأبحاث التربوية . وغدا أحدث شعار للتربية الحديثة أن « أقم وزنا واعتبارا للمدرس ... انه خط الدفاع الأول والمباشر في العملية التعليمية ... اعرف نفسيته ... راع مشاعره وحاجاته ... قدر امكانياته وقدراته ... هـء له الجو المناسب - من الناحيتين المادية والمعنوية - للعمل والنمو في مهنته الى أقصى درجة ممكنة ... » فهذا أضمن سبيل لتحقيق شرط الاهتمام بالطفل ، وتحسين العملية التعليمية بالفعل ... » .

غير أن هذه الصيحة ، فيما يبدو ، اختلطت في بعض الأحوال بما درج عليه بعض المتحدثين والباحثين ، منذ قديم الزمان ، من تصور المدرس ودوره في العملية التعليمية من منظور مثالي أبدي . لقد رسمه هؤلاء المتحدثون والباحثون كائنا فوق البشر ، وجعلوا دوره في مرتبة بالية للنسبة ، ومن ثم طالبوه بما في مقدور البشر وغير مقدوره على السواء

فعلية، مثلاً، أن يكون متنزها عن الماديات، مثلاً في التوضيحية بوضوحه
الجسمية وسلامته النفسية، وحتى بمستقبل أسرته، نموذجاً ملائكياً في
العلاقات مع غيره، تمهيداً في العملية التعليمية بـ بل خالقاً للعملية
التعليمية - ولو من العدم . كل هذا بصرف النظر عن إمكانات الزمان
والمكان وظروفهما

هذه النزعة المثالية الغيبية في تصور المدرس وعمله قد تخلق لب
بعض المشتغلين بالتعليم، وقد تصبح لنا أملاً نرجوه في كل مدرس ونسعى
إلى تحقيقه، إلا أنها لا تبدأ من الواقع على كل حال، والتمسك بها،
أن أدى إلى شيء، لا يؤدي - في نظري على الأقل - إلا إلى المعالجة
السطحية اللفظية لحقيقة عمل المدرس ومشكلاته، إذ تهيب به أن
يطابق واقع صورته المثالية، حتى ولو كان هذا الواقع بإمكاناته وعوامله
بعيداً كل البعد عن المثال .

ينبغي لنا أن نطرق موضوع المدرس ودوره من زاوية واقعية عملية
- أي من حيث هو الآن في زمان ومكان معينين - واقع المدرس أنه إنسان
بكل ما تحمله الكلمة من معنى، له حاجاته وقيمه واتجاهاته وآماله، وله
جانبه الشخصي وجانبه الاجتماعي، وله طاقته وقدراته وإمكاناته .
وهذا المدرس لا يوجد في فراغ، إنما هو عنصر حي من عناصر كثيرة مادية
وغير مادية، مربية وغير مربية في المجال التعليمي الذي ينتسب إليه،
أنه جزء من كل متفاعل يعمل فيه . وهذا الكل بأجزائه وعلاقاته وظروفه
يحدد عمل المدرس ودوره، مثلما يؤثر عمل المدرس ودوره فيه - ولو
بمقدار .

عمل المدرس، إذن، ليس تابعاً بصورة مثالية غيبية مجردة من
الزمان والمكان، إنما هو محصلة لعوامل كثيرة، تتمثل في سيكولوجية هذا
المدرس، وإمكاناته الذاتية، والإمكانات المادية والبشرية المحيطة به،
والعلاقات التي يخضع لها، والتنظيمات التي يعمل فيها، والقوى التي
يتفاعل معها من حوله ومن فوقه ومن أسفل منه .

ومن ثم، إذا كان لعمل هذا المدرس أن يتحسن، وأن دوره أن يتحقق
على أكمل وجه، وجب أن ننظر في كل العوامل السابقة - متضمنة
المدرس نفسه - ونداب على تحسينها، وبقدر ما يدخل من تحسينات
على هذه العوامل جميعاً - أي بقدر ما يدخل من تحسينات على المجال
الذي يعمل فيه المدرس - يكون التحسن في المدرس ودوره، وهذا
التحسن ينعكس دوره على المجال، وهكذا . . . فإذا أردنا للمدرس، من
بعد ذلك، أن يكون فوق البشر، ولعله أن يكون في مرتبة تالية للنسوة -

على مثل ما ينشد المثاليون - وجب علينا - حسبما يوصى الواقعيون -
أن توفر للمدرس من الداخل ومن الخارج الامكانيات التي تجعله وعمله
خليقين بذلك .

من هذا الباب « الواقعي » بمسلماته عن المدرس انسانا وعنصرا
حيويا في مجال وجزءا متفاعلا في كل في زمان معين ، نناقش موضوع
المدرس عندنا وتحقيق دوره في العملية التعليمية .

وسأتناول هذا المجال وهذا الكل من ثلاثة أبعاد تلتقى كلها عند
المدرس ، على نحو ما تلتقى أبعاد المكعب عند زاوية رئيسية له «

البعد الاول : وهو ما يصح أن نعتبره حسب تصورنا بعدا رأسيا ،
يمتد من وزير التربية والتعليم ، وما يتصل به من أجهزة فوقية في
الوزارة ، الى المدرسة وما يتصل بها من ناظر ومدرسين .

البعد الثاني : وهو ما يصح تسميته بهم من تنفيذ مناهج وتقديم
خدمات توجيهية ، والى المدرسين الزملاء وما يتصل بهم من تنمية
علاقات ، والى أولياء أمور التلاميذ وما يتصل بهم من قضاء حاجات ،
والى أهالي البيئة وما يتصل بهم من الاسهام في توفير خدمات .

أما البعد الثالث : فهو بعد الزمن ، الذي يمتد من الماضي الذي ترك
بعض رواسبه فينا ، الى الحاضر الذي نعيشه ونتفاعل مع أحداثه ،
والى المستقبل الذي نأمل ونرجو أن نبنيه . وهذا البعد يتخلل البعدين
السابقين في المجال الذي يعملان فيه ، ويحدد للمدرس مكانه التاريخي ،
سواء بالنسبة لنفسه كشخص له عمر في التعليم ، أو بالنسبة لنفسه
كصاحب مهنة عليها التزامات في المرحلة الحاسمة التي نعيشها الآن .

إذا تأملنا البعد الاول ، وهو ما تصورناه البعد الرأسى في المجال ،
وجدنا تنظيمات مختلفة تمتد عليه ، رأسها الوزارة وتتمه هيكلها
المنطقة التعليمية ، وربما القسم التعليمى ، ثم المدرسة التي ينعكس عليها
ما يدور في الرأس ويسرى في سائر اجزاء الهيكل من تخطيط للتعليم ،
ورسم لسياسته ، وتحديد لمقدراته المالية ، وصياغة لمناهجه ، وتقرير
لخطط الدراسة فيه ، وتحديد لقواعد قبول التلاميذ ونقلهم ، ولنصاب
المدرس وأعماله ، فضلا عن اجراء التنقلات والتعيينات والترقيات وتنظيم
عمليات الاشراف والتوجيه والمتابعة .

ولسنا هنا بصدد الحديث عن هذه الاعمال في تفصيل ، وتحليل

كيفية اجرائها ، وبيان مالها وما عليها من عواقب . انما يكفى - بقدر
ما يسمح به المكان - أن نسجل بعض الملاحظات العامة على ترتيب تلك
التنظيمات ومجرى نشاطها ، وأثر ذلك على المدرسة والمدرسين .

وأول هذه الملاحظات طول هذه التنظيمات على نحو يؤدي الى بعد
المسافة بين خطوط التخطيط وخطوط التنفيذ ، بين خطوط التموين
وخطوط العمل على الجهة المباشرة في العملية التعليمية - حيث المدارس -
يضاف الى هذا استمرار قيام النزعة المركزية هنا وهناك في هذه التنظيمات
مما يجعل الحركة من الخطوط الاولى الى الثانية تستغرق وقتا طويلا
أحيانا ، وتسير بخطى وثيدة أحيانا أخرى . يظهر هذا واضحا في بعض
أعمال المناهج .. والمباني والمعدات .. والكتب المدرسية .. وحركات
تنقلات المدرسين وتوزيعهم على المدارس ..

الملاحظة الثانية : وهي مرتبطة بالاولى ، ان في هذه التنظيمات تعاني
بعض الصعوبات في « الاتصال » ، وخاصة من اسفل الى أعلى ، أي من
المدرسة الى الاجهزة القومية ، هذا بالإضافة الى تحكم الروتين وتعقد
بعض الاجراءات في بعض الاحوال ، وكل هذا يؤثر في سرعة حركة
المدارس ودفعها عجلة التعليم الى امام بالمعدل المرجو منها في العصر
الذي نعيش فيه .

الملاحظة الثالثة : ان خطوط « السلطة » وخطوط « الهيئة » في هذه
التنظيمات تختلط على المدارس . بعبارة أخرى ان علاقة المدارس
بالاجهزة الاخرى غير واضحة تماما لدرجة انها لاتعرف أحيانا من أين
تتلقى « الاوامر » و « السلطة » ومن أين تتلقى « النصيحة »
« والتوجيهات » . يضاف الى هذا تعدد جهات الاتصال بالمدرسة الامر
الذي يزيد العبء عليها والتضارب في افعالها أحيانا كذلك .

الملاحظة الرابعة : ان هذه التنظيمات تعترف بالفصل بين العقول
المخططة وبين الايدي المنفذة ممثلة في المشتغلين على المستوى الاجرائي ..
ان المدرس مازال ينظر الى نفسه على أنه مجرد أداة تنفيذ بدرجة كبيرة ،
ولم تتح له بعد الفرصة الكافية للاشتراك اشتراكا فعليا في رسم الخطط
المتصلة بالتعليم مع ما لهذا من أهمية بالنسبة له ولعمله والتعليم . وليس
معنى الاشتراك الفعلي أن يحضر المدرس بجسمه وعقله كل اجتماع
يتعلق بوضع الخطط ، وانما معناه أن يؤخذ رايه بطريقة أو بأخرى قبل
وضع الخطط وبعد تنفيذها . ولا يبقى على المدرس بعد ذلك الا ان يقيم
رايه على أساس من العلم ومن الدراسة العميقة .

عملية الفصل بين العقول المخططة والأيدي، المنفذة أضفت على التفتيش صفة لا يقدر على التحرر منها رغم محاولاته . وهذه الصفة هي التركيز على عملية ما اذا كانت « الأيدي » تنفذ خطط « العقول » بحذافيرها وبالتمام أولا . ومن هنا تظل الوظيفة الأساسية للتفتيش أنه « عين الديوان » .

هذه بعض الصعوبات التي تقع على البعد الاول فتفعل فعلها في المدرسة والمدرسين ، وتذليلها يسهم ولا شك في تحسين العملية التعليمية ونجاح المعلم في عمله .

والامل معقود على نظام الادارة المحلية الجديدة ، فهو يستبدل بالتنظيم « الطويل » تنظيما عريضا ، ويجعل الاتصال بين الاجهزة الادارية المختلفة مزدوجا وسريعا ، كما يوضح خطوط « السلطة » وخطوط « الهيئة » ، ويقرب المسافة بين العقول المخططة والأيدي المنفذة بل يجمع بينها جميعا .

اذا انتقلنا الى البعد الثاني ، وهو يمثل الجبهة التي يتم عليها التنفيذ والاجراء الفعلي ، وجدنا مشكلات كثيرة تحيط بالمدرس ، بعضها من فعل مايجرى على البعد الاول ، وبعضها من فعل القائمين على طول الجبهة نفسها ، وبعضها من فعل الاثنين معا . وسأكتفى هنا بذكر رءوس اهم هذه المشكلات .

- مشكلات النقص في المباني والمعدات والمرافق المدرسية .
- مشكلة ازدحام بعض الفصول بالتلاميذ .
- المشكلات المتعلقة بالتلاميذ من حيث اختلافهم في المستوى ، وحاجتهم الى الخدمات التوجيهية .
- المشكلات المتعلقة بتنفيذ المناهج والقيام بالنشاط المدرسي .
- مشكلة نصاب المدرس ، ومفهوم المدرس عن العمل (هل هو الحصص او الحصص والنشاط .. الخ) .
- ضعف علاقات كثير من المدرسين بعضهم ببعض وعدم سلامتهم (المدرسون اجيال مختلفة ومؤهلات مختلفة .. الخ) .
- حاجة المدرسين الى مزيد من الراحة المادية والمعنوية .
- الشائبة بين ما هو اداري وفني
- الشكلية في كثير من التنظيمات المدرسية
- طبيعة الاشراف الفني ومدى كفايته وفاعليته .
- الاعباء المتعلقة بالاتصال بالبيئة والآباء .
- الحاجة الى وضوح الفلسفة والهدف من التعليم في ذهن المدرس .

إذا انتقلنا الى البعد الثالث وهو بعد الزمن ، وجدنا أن الماضي ترك في بعضنا رواسب هي مصدر قصورنا الذاتي وجمودنا في بعض الاحوال . كما أن الحاضر يمثل مرحلة انتقال حاسمة في تاريخنا تحاول فيها إعادة بناء مجتمعنا ، مما يلقي مطالب ومسئوليات جديدة خطيرة على التعليم لا بد من تحملها والاضطلاع بها . ثم أن المستقبل بالنسبة لبعض المدرسين غير متميز المعالم والخطوط ، على الرغم من أن عملهم - ممثلا في تربية النشء مواطنين - ينصب على المستقبل ، بل يخلق المستقبل .

يضاف الى هذا نظرة المدرس خلال بعد الزمن هذا الى نفسه كشخص قضى عمرا في التعليم ، وبقي له عمر يتفاوت طوله وقصره . ولا شك أن المدرس يؤثر في عمله وفق نظره الى نفسه على هذا النحو من خلال هذا البعد . فالمدرس في سن الخمسين غيره في سن الثلاثين ، وهو على أبواب الوظيفة غيره على أبواب المعاش . . وهكذا .

وتتشكل نظرة المدرس هذه لا بمجرد تقديره للسنوات الباقيات أو الماضيات ، وإنما كذلك بفلسفته وبظروفه المادية والمعنوية وبتقدير المسئولين له تقديرا فعليا وخاصة عند سن المعاش .

هذه بعض المسائل والمشكلات التي توجد في مجال عمل المدرس . وعرضنا لها ، ليس معناه أن المجال التعليمي لا يحوى بين طياته إلا المسائل والمشكلات ، فلا يقول هذا أو يعتقد ذلك متعسف قاصر متشائم ، إذ الذي لا شك فيه أن هناك خيرا يعود على التلميذ وعلى المدرس وعلى الأمة من هذا التعليم . وهذا الخير مصدره عوامل القوة والصالح التي تكمن في التعليم وتدخل عليه (مبان جديدة - تجديد المدرسين وحسن اعدادهم - التخطيط للتعليم - الجهود من أجل رفع المستوى المادي للمدرسين - مراجعة نظم الاشراف والتوجيه . . الخ) . وإنما سلطنا الاضواء فقط على بعض المسائل والمشكلات تمهيدا للمطالبة بحلها ، فنزيد رصيد الخير والصالح في العملية التعليمية ، ونزيد دور المدرس احسانا .

ثم ان عرضنا لهذه المسائل والمشكلات في حدود النظرة المجالية التي اشرنا اليها ، ليس معناه أن يقف المدرس سلبيا ازاء ماحولة ومن حوله ، فيتلقى فعل هذه المسائل والمشكلات دون أن يجيب أو لا يحدث أثرا سوى ردود أفعال آلية لها .

ان القول بأن المدرس عمله محصورة لعوامل كثيرة تعمنل فيه ومن

حولة ليس مقناه أن يقتنع المدرس بنفسه وعمله، وينتظر تغير هذه
العوامل ليتغير العمل بالقول

المدرس لا يمكن - كما لا ينبغي - أن يكون مجرد جهاز لتسجيل
الضغوط التي تقع عليه ولا يمكن - كما لا ينبغي - أن يكون عمله مجرد
نتاج فعل هذه الضغوط فيه .

المدرس كما أكدنا أنسان ، ونظرية التطور وأبحاث النفس الاجتماعي،
ومغازي التاريخ تؤكد أن الانسان لا يمكن ، ولم يمكن ، أن يكون مجرد
آلة استقبال لما حوله ومن حوله ، ومجرد نتاج للبيئة المحيطة به ، والا
قضى عليه بالفناء انسانا . فقد فعل الانسان طوال التاريخ في هذه البيئة
وتحداها ودأب على التحكم فيها حتى أثبت صلاحيته للبقاء والارتقاء .
والانسان - بحكم طبيعته التي تدل عليها أبحاث علم النفس الاجتماعي -
قادر على أن يتلقى أفعال ما حوله ومن حوله فيتحداه بأفعال واستجابات
من عنده تغير مجرى هذا الذي يحدث من حوله لصالحه ولصالح
الجماعة التي يعمل لها ، ولدينا أمثلة كثيرة خارج التعليم وداخله تؤكد
ذلك (الجو المدرسي وظروف البيئة المدرسية لم تشكل المدرس والتلميذ
فقط إنما شكلها المدرس والتلميذ كذلك . . الفقر مثلا ضغط على بعض
الأفراد فاستجابوا له استجابة حولتهم قوة ضده ، بينما ضغط على
آخرين بنفس المقدار والظروف فردوا عليه بالفعل السالب الذي أبقاهم
فريسة له وتعبيرا عنه) .

والتاريخ قبل هذا ، وبعد هذا ملء بالأمثلة التي تدل على أن أفرادا
وشعوبا صنعوا هذا التاريخ أكثر من أن يصنعهم هو ، ولعل التجربة التي
تمر بها بلادنا الآن خير دليل على ذلك .

إن التربية الحديثة لم تقف عند حد المناذاة بأقامة وزن واعتبار
للمدرس ، إنما طالبتة مقابل ذلك ومن أجل ذلك بأن يكون إيجابيا في
تحدي المشكلات التي تواجهه ، وفي دأبه على حلها . وهذه « الإيجابية
من جانب المدرس لمواجهة المشكلات التي تحيط به لا تلزمه التربية
الحديثة فقط - مستندة إلى ماتحت يدها من نتائج على النفس
الاجتماعي ، ونظرية التطور ، وفلسفتها عن قوة التربية في التفسير ،
إنما تمليه عليه كذلك فلسفة مجتمعنا التي تنادي بأن نكون إيجابيين
في عملنا كأمة وكأفراد في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخنا ، بل تطالبنا
بأن يكون العمل الإيجابي لكل منا عملا « ثوريا » داخل الاطار الاجتماعي
الذي تعمل الدولة على تحديده .

.. وثورية العمل الايجابي هنا معناها اولا « الكلية » في هذا العمل -
اي ان يكون العمل الايجابي صادرا من جميع خطوط التعليم وجميع نقط
اعاده التي اشرنا اليها في آن واحد . نهضة التعليم ، بالشمول والسرعة
التي نرجوها لعصر النهضة ، لا يمكن ان تتم بفضل الفعل الايجابي على
خط واحد . او نقطة واحدة ، بل لابد من ان تتكاتف عليها قوى
العاملين على المستوى الاجرائي وفي المستوى المركزي وعلى المستويات
فيما بينهما كل فيما يخصه ، وهذه الكلية في العمل تعطى الطاقة الدافعة
له كعمل ثوري ، ومن مستلزماتها التعاون والتكاتف والتنسيق والتنظيم .

ثم ان العمل الايجابي الثوري معناه « جذرية » هذا العمل . لابد
ان يتناول العمل الجذور والاصول في التربية ، ولكي يتناولها لابد ان
يعرف القائمون عليه ماهي هذه الجذور وهذه الاصول - اي لابد ان
يكون لدى كل مدرس الوضوح والوعي الكافي بالتعليم ومشكلاته ، وهذا
قرض عين على كل مشتغل بالتعليم .

كذلك العمل الايجابي الثوري معناه « السرعة والحسم » في العمل
على بصيرة . ومن شروط السرعة والحسم في العمل ان يكون هناك
وضوح في الهدف وفي وسائل الوصول اليه واحكام في التخطيط من اجل
التنفيذ ، فضلا عن توافر المهارات والامكانيات اللازمة لهذا التنفيذ
والتخطيط . وما احوجنا الى توضيح هدفنا وبحث وسائل وصولنا اليه ،
وتخطيطنا له وتزودنا بالمهارات اللازمة لتحقيق هذا كله .

المسألة اذن ليست ان نعمل او لا نعمل ، فالمدرس يعمل في كل
الاحوال والحمد لله ، وانما هي ان نحول عملنا الى عمل ايجابي ثوري
وفق الحدود التي اشرت اليها .

هذا هو العامل الاول الاساسي الذي يهيء للمدرس تحقيق دوره في
العملية التعليمية ، ويحقق للعملية التعليمية تحقيق دورها في النهضة
الاجتماعية والاقتصادية التي نشدها ، وهو عامل تجتمع فيه ذاتية
المدرس مع ذاتية الجماعة التي يعمل معها بطريق مباشر مع ذاتية الجهاز
الذي يتبع له - وهو الوزارة ككل .

بقي ان ندرّب انفسنا ومن معنا على هذا العمل الايجابي الثوري في
مجال التعليم .

.. من يحسن حظ الانسان الكبير انه قادر على ان يعلم نفسه بنفسه ،
وعلى ان ينمو في مهنته وفق ما يعلمه لنفسه . ويطيّن انه على الناظر
والمدرس الاول والمفتش تقع مسؤوليات كبيرة في هذا التدريب والتحول

على المستوى الاجرائى . واذا قلت مسؤوليات كثيرة فذلك إسيتنادا الى المبدأ الادارى « بقدر ما يكون المركز وتكون السلطة تكون المسؤولية » ، والمدرس الاول والناظر والمفتش ذوو مراكز وسلطات أعلى وأوسع من غيرهم من المشتغلين بالتعليم فى المدرسة

المثل يقول « انى يكون الناظر تكون المدرسة ومن عليها » ، وهو مثل له فى الواقع كل الشواهد تسنده وتدل عليه ، والواقع أن الناظر يحتل مركزا استراتيجيا هاما فى العملية التعليمية ، فهو رأس المدرسة التى تعتبر بحكم كيانها الفيزيقي وهيئة التدريس فيها وطبيعة عملها ذات شخصية معنوية قائمة بذاتها بمقدار ، وهذا الرأس يغتبر همزة الوصل بين المدرسة والاجهزة الفوقية ، فيمكنه بحكمته ومهارته أن يحول ضغوطها الى طاقة فعالة مثمرة تتفاعل مع طاقات المدرسين لتحقيق الاهداف المرجوة منها ، وهذا يتطلب من الناظر لونا من القيادة « الوظيفية » التى يستمد مقوماتها لا من مركزه وسلطته بقدر ما يستمدها من علمه وخبرته ومهاراته الانسانية والفنية .

والمفتش يحتل مثل الناظر مركزا استراتيجيا مفتاحيا ، وهو فوق الناظر يمتاز - بحكم طبيعة عمله ووضعه - بقدرته على الحركة والاتصال بين المدارس بعضها وبعض ، وبين المدارس والاجهزة الفوقية ، وينبغى أن تسهم هذه الحركة وهذا الاتصال فى حل بعض المشكلات التى تجرى من أعلى الى أسفل وبالعكس وبين مدرسة وأخرى ، او على الاقل بالتخفيف من حدتها ووطأتها . ثم ان المفتش فى الصورة الجديدة ينبغى أن يحول عمله من مجرد التفتيش على المدرس الى التعاون مع المدرس على حل المشكلات التى تواجهه الاخير فى مواقف التعليم المختلفة ، فمثل هذا التحول يزيل الحاجز السيكلوجى الذى يفصل بين المدرس والمفتش ويوحد وجهة عمل المدرس وعمل المفتش فى اطار التعليم .

اما المدرس الاول فهو همزة الوصل بين مدرس قسمه وإدارة المدرسة وعن طريقه ، يمكن للناظر تعبئة جهود المدرسين من أجل مصلحة العمل .

بقى أن نفكر كل مدرسة فى التنظيمات والاساليب والاجراءات والمهارات اللازمة لتحويل هذه الافكار والاتجاهات من مستوى النظر الى مستوى العمل . ولنبدا من الآن .

محمد أحمد الغنام

هذه الصفحة لك :

أخى وزميلي عضو الرابطة
هذه الصفحة لك ننشر عليها نشاط الرابطة الاجتماعى والثقافى . .
كما ننشر عليها مشكلتك ورأيك . .
نقد أردناها صلة فكرية واجتماعية بيننا وبينك . .
فنحن نرحب برأيك . . كما نرحب بمشاركة الزملاء جميعا لنا فى أوجه
نشاط الرابطة . .
وها هو لون من ألوان نشاطنا . . تقدمه لك مرحبين باسهامك فيه .

برنامج رحلات الرابطة لعام ١٩٦٢/٦١

- ١ - الجمعة ٢٤ نوفمبر ١٩٦١ الى سقارة بالسيارة ١٥ قرشا
 - ٢ - الجمعة والسبت ٢٢ و ٢٣ ديسمبر ١٩٦١ الى الاسماعيلية وبور سعيد
بأقطار ٧٠ قرشا
 - ٣ - الجمعة ١٢ يناير ١٩٦٢ الى الفيوم بالسيارة ٤٠ قرشا
 - ٤ - الجمعة ٢٣ مارس ١٩٦٢ الى مديرية التحرير بالسيارة ٤٠ قرشا
 - ٥ - الجمعة ١٣ ابريل ١٩٦٢ الى السويس بالسيارة ٤٠ قرشا
 - ٦ - عطلة عيد الاضحى (أواخر مايو ١٩٦٢) يومان الى الاسكندرية بأقطار ٧٠ قرشا
- هذا على أن يتحمل المشترك ثمن الغذاء وعلى أن يصل عدد المشتركين
فى الرحلات التى تستعمل فيها سيارات الى أربعين مشتركا على الأقل .
أحمد محمد قاسم
مقرر لجنة الرحلات

محاضرة

ألقى الاستاذ الدكتور نسيم مقار محاضرة بعنوان
« دور مصر فى الكشف عن منابع النيل »
مساء الخميس ٩ نوفمبر ١٩٦١ بمقر الرابطة

شئون الخريجين

نرجو من السادة الزملاء الذين لهم شكاوى عامة ومشكلات
متصلة بأعمالهم من حيث الترقيات الى الوظائف الاعلى أو غير
ذلك مما يتصل بأوضاعهم العامة يرسلونها موضحة بالبيانات
الى السيد سكرتير الرابطة لشئون الخريجين .

رجاء

ترجو ادارة الصحيفة حضرات السادة الزملاء أعضاء الرابطة ان
يخطروها بتغيير عناوينهم حتى لا تفصل الصحيفة الطريق اليهم .

الاعلام ببعض المؤتمرات الدولية الإقليمية - أ ش د قتل

مؤتمر التعليم العام بجنيف (سويسرا)

من ٣ - ١٤ يولية ١٩٦١

يعقد هذا المؤتمر صيف كل عام بقصر ويلسن بجنيف بدعوة من مكتب التربية الدولية ومنظمة اليونسكو وتشترك الجمهورية العربية المتحدة فيه وقد مثلها هذا العام وفد يتألف من السادة :

- ١ - الاستاذ محمد على حافظ - نائب وزير التربية والتعليم .
- ٢ - الاستاذ محمد كامل النحاس - وكيل الوزارة المستاعد .
- ٣ - الاستاذ هاشم القصيح - مدير البحوث والتخطيط بدمشق .
- ٤ - الاستاذ محمد سليمان شعلان - مدير مكتب نائب الوزير .
- ٥ - الاستاذ عبد الوهاب حمدي - المستشار الثقافي للجمهورية العربية المتحدة في برن .

وقد قام مركز الوثائق والبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة بمهمته في اعداد التقرير السنوى عن « تطور التربية والتعليم في الجمهورية عام ١٩٦٠/١٩٦١ » بالعربية والانجليزية والفرنسية . وقد نوقش هذا التقرير في المؤتمر كما أعد المركز أيضا دراستين بالفرنسية عن « المعلم الوحيد » و « تنظيم التعليم فيها قبل المرحلة الاولى » في الجمهورية العربية المتحدة وهما موضوعا بحث المؤتمر هذا العام .

وفي الجلسة الختامية نوقشت التوصيتان ٥٢ ، ٥٣ ثم ارسلتا الى الدول المشتركة في هذا المؤتمر في صيغتهما النهائية . وقد قام مركز الوثائق التربوية بوظيفته بترجمة هاتين التوصيتين الى اللغة العربية والاعلام بهما .

والموضوعان اللذان تناولتهما التوصيتان على جانب عظيم من الاهمية اذ تناول التوصية الاولى مد خدمات التعليم الابتدائى الى المناطق التى حرمت منها حتى الآن عن طريق انشاء مدرسة المعلم الوحيد وهو نظام له جذوره في تاريخنا التعليمى كما أن هناك دولا كثيرة على جانب كبير من التقدم التربوى مازالت تتبعه .

اما التوصية الثانية فتتناول رعاية الاطفال الذين لم يبلغوا سن الاثلام وخاصة فى المجتمعات التى يكثُر فيها اشتغال السيدات بالاستعانة بهن فى العمل بالمصانع والمزارع والمتاجر .

حلقة بحث أسس التربية في العالم العربي

عقدت هذه الحلقة بدار مجلس الأمة بالقاهرة في الفترة من ٢٤ يولية الى ٣ يولية سنة ١٩٦١ . وقد نظمها المجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية توثيقا للروابط الثقافية والتربوية بين البلاد العربية وتنسيقا للجهود التي تبذلها البلاد لتنشئة جيل عربى فى كل جزء من اجزاء الوطن العربى .

وقد دعيت الى هذه الحلقة جميع حكومات البلاد العربية الشقيقة ولبنى الدعوة فعلا ١٥ دولة وامارة عربية .

كما اشترك فى هذه الحلقة ممثلون لجامعة الدول العربية واليونسكو والجامعة الازهرية ورابطة خريجي معاهد وكليات التربية ولجنة التربية بالاتحاد القومى ولجنة التربية وعلم النفس بالمجلس الاعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ونقابة المهن التعليمية وكليتى التربية والبنات بجامعة عين شمس وكلية المعلمين بالقاهرة .

وفى الحفل الختامى تليت التوصيات على الاعضاء مجتمعين فاقروها بعد مناقشتها ، واجراء بعض التعديلات عليها وقد بلغ عدد هذه التوصيات ٩١ توصية تناولت جميع الموضوعات التى طرحت على البحث ونظمت تحت رموس الموضوعات الآتية :

- ١ - الاسس القومية والتراث العربى .
- ٢ - الاسس النفسية والاجتماعية .
- ٣ - الاسس العلمية والاقتصادية .
- ٤ - التنسيق التربوى ونظم التعليم .
- ٥ - الكتب المدرسية .
- ٦ - المعلمون .
- ٧ - تعليم الكبار .
- ٨ - التعاون الثقافى والبعثات .
- ٩ - التأليف والترجمة والنشر .
- ١٠ - المكتبات والمتاحف .
- ١١ - توصيات عامة .

وقام المجلس الاعلى بمهمة الاعلام بهذه التوصيات كما انه عقد فى الوقت الحاضر كتابا يتضمن بحوث هذا المؤتمر ودراسته وتوصياته .

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

العدد الثاني

يناير ١٩٦٢

السنة الرابعة عشرة

في هذا العدد

صحيفة

- ٣ تقديم بقلم : رئيس التحرير
اشترأكيتنا
- ٥ من اقوال الرئيس جمال عبد الناصر
الاشتراكية العربية
- ٧ للدكتور ابو الفتوح رضوان
المقومات السلوكية في المجتمع الاشتراكي
- ٢٣ للدكتور احمد زكي صالح
بعض الاتجاهات التربوية في المجتمع الاشتراكي
- ٣٠ للدكتور حامد عمار
مسئولية التربية والمربين في مجتمعنا الاشتراكي
- ٣٧ للدكتور محمد الهادي عفيفي
اعداد المعلمين في المجتمع الاشتراكي
- ٥٢ للاستاذ محمد خيرى حربى
تعليم الكبار في مجتمعنا الاشتراكي
- ٦٤ للدكتور محمد قدرى لطفى
اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم في المجتمع الاشتراكي
- ٦٩ للدكتور محمد خليفة بركات
القيم الاشتراكية واثرها في تدريس الفنون
- ٧٣ للدكتور محمود البسيونى
دور المدرسة في اعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكي
- ٧٩ للاستاذة مجيدة خليفة محمود
النشاط الطلابى الجامعى على أسس اشتراكية
- ٨٨ للاستاذ جلال محمد عبد الوهاب
٩٥ مؤتمرات

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قدرى

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

هذا العدد

تقديم بقلم
الأستاذ محمد سعيد قنري

لو رجعنا الى تاريخ التربية والتعليم ، وقارنا بين تطور نظم التعليم وطرائقه في مختلف بلاد العالم للاحظنا ظاهرة تدعونا الى التأمل في دقة وعمق ، هي :

هذه الظاهرة التي نشر اليها هي انه كلما حدثت هزة من الهزات في دولة من الدول سارعت هذه الدولة الى تقويم فلسفتها التربوية وجهازها التعليمي . حدث هذا عقب كل حرب من الحروب . . عقب الحرب السبعينية ، اذ عادت فرنسا وهي ثن من الهزيمة ، لعلها تجد بين ثنايا نظمها التعليمية أسباب انكسارها أمام سياسة الحديد والنار ، التي أخذت بها المانيا على يد بسمارك . ثم عادت مرتين أخريين عقب الحربين العالميتين الأولى والثانية تفتش عن مواطن الضعف في جهازها التعليمي - رغم انتصارها الظاهري .

ولا تقتصر المسارعة الى النظر في البنيان التعليمي لاختبار مدى تماسكه وقوته - على الدول المغلوبة ، بل انها تمتد كذلك الى الدول الفالبة بصرف النظر عن لون الاهتمام الذي تبدله في هذا السبيل ، فتارة توجه عنايتها الى المراحل الأولى من التعليم ، وتارة أخرى توجه هذه العناية الى المراحل العالية . حدث هذا في إنجلترا ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية، وفي الاتحاد السوفييتي - بعد الحرب العالمية الثانية .

ثم ان هذه الظاهرة لا تقتصر على حالة الامم والشعوب خلال الحروب او بعدها ، بل انها قد تبدو بجلاء في فترات السلم التي تحيط بها اخطار الحرب الباردة . فالانتصارات العلمية التي تظهر في جهة من جهات العالم - تدفع جهات أخرى الى أن تراجع نظمها - بما في ذلك نظمها التعليمية ، لترى أسباب التخلف ، أو التفوق . وما التغيرات والتجديدات الحاصلة الآن في الميدان التعليمي في معظم بلاد العالم الا تعبير عن هذا السباق العلمى بين الامم والشعوب .

فنظرة الامة الى نفسها ، ومراجعة نظامها التعليمي - لتحسينه وتطويره ، لمسايرة الاهداف الجديدة ، والرغبة في التغير الى نظام أفضل هي السبيل الى نهوضها وتقديمها ، وفي ذلك تحقيق لقول الله تعالى :

« ان الله لا يغير ما يقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم »

فالتربية والتعليم هما السبيل إلى التغير الاجتماعي السليم ، إذ انهما يناولان اطفال الامة ، وشبابها وكبارها ، فينميان لديهم ما يحتاج اليه تقدمها من اتجاهات جديدة ومفاهيم جديدة ومهارات جديدة .

وتمر الجمهورية العربية المتحدة الان في فترة حاسمة في تاريخها الطويل ، تلقى عليها مطالب خطيرة ، اهمها : النظرة الفاحصة التي تراثها الضخم ، لتختار منه افضل ما فيه ، وتتجنب عوامل الضعف التي عانىنا منها طويلا . ثم انها تتطلع الى مستقبل مشرق ، قوامه بناء نفسها على فلسفة جديدة ، لتحقيق لنفسها مجتمعا اشتراكيا ديموقراطيا - وهي الفلسفة التي نستمد عناصرها من تراثنا الخصب ، ومن حاضرتنا المتجددة ومن آمالنا في المستقبل المرموق .

وندرك ان تحول هذه الفلسفة الى عمل ناجح ، وترجمتها ترجمة صحيحة ، بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من كيانتنا - يتطلب وضوح مفهوم هذه الفلسفة وضوحا كاملا ، حتى تكون واقعا ملموسا فعلا في علاقاتنا كأفراد وجماعات ، وفي علاقاتنا مع الامم والشعوب .

كذلك لا يمكن ان تثمر هذه الفلسفة الا اذا بدا بذرها في حقل التربية والتعليم ، بجميع مراحلها ، والا اصبحت هذه الفلسفة الجديدة مجرد شعار من الشعارات يبعد عن واقع حياة الناس .

من هنا جاءت فكرة هذا العدد الخاص ، فهو محاولة ستتلوها محاولات أخرى - ان شاء الله - لتحديد هذه المفاهيم الجديدة وترجمتها في فلسفة التعليم ونظمه وطرقه .

اشتراكييتنا

من أقوال الرئيس جمال عبد الناصر

« .. المفهوم الواضح البسيط للاشتراكية في تصورى هو انه لابد ان يكون الدخل القومى الوطنى شركة بين المواطنين ، كل بقدر جهده الحقيقى في تحقيق هذا الدخل القومى . »

« واذا كان مفهوم الحرية السياسية في تصورها السهل ، هو ان يكون لكل مواطن حق في تقرير امر وطنه طبقا لفكره الخاص ، فان مفهوم الحرية الاجتماعية في تصورها السهل ، هو ان يكون لكل مواطن حق في نصيب من ثروة وطنه طبقا لجهده الخاص . »

ولكن الفرصة يجب ان تكون متكافئة ، والحق يجب ان يكون مساواة بين الناس .

هذه هى شريعة العدل ، وهى في نفس الوقت شريعة الله .

ولم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح للقلة من ابناء الوطن ان تحتكر الكثرة من ثروته لها وحدها وتحرم الاغلبية صاحبة الحق الشرعى ...

ولم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن تكون الارض الزراعية في وطننا ، وهى أساس الثروة الوطنية وقاعدتها الاولى ملكا لقلة صغيرة من الناس ، يملكون فيها كل شيء ، ولا يملك غيرهم منها الا القليل الضئيل .. ثم لا يكون امامهم الا ان يصبحوا عبيدا للارض ولسادة الارض من كبار الملاك .

لم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن تكون المصانع في بلادنا كلها حكرا لظروف مروعة من الاستغلال لا هم لها الا أن تزيد غناها على حساب افقار الجماهير .

لم تكن شريعة العدل شريعة الله تسمح بأن يكون القنبى ارثا ، وبأن يكون الفقر ارثا ، بأن تكون الضحة ارثا ويكون المرض ارثا ، بأن يكون العلم ارثا وبأن يكون الجهل ارثا .. بل ان تكون الكرامة الانسانية ارثا ، وبأن يكون اللذل الانساني ارثا .

ان شريعة العدل شريعة الله ترفض ذلك وتأيده .

وترفضه وتأباه شريعة الحرية في معناها الاجتماعي . وبدونه وبدون ضمانه على الاساس الصلب المتين لا تعود للحرية السياسية قيمة ولا يصبح لها أى وزن » .

...

« ان النضال الشعبى فى حاجة الى مزيد من القوى الشعبية .
ان الثورة الاشتراكية فى حاجة الى مزيد من الثورة الاشتراكية .
ان الحرية السياسية والاجتماعية لا يصونها ولا يدعمها غير مزيد من الحرية السياسية والحرية الاجتماعية .

.. اننا لسنا فى حاجة الى قوانين اشتراكية جديدة ، وانما نحن فى حاجة الى عمل اشتراكى ، لدعم ما نملكه فعلا من القوانين الاشتراكية ،

اننا لسنا فى حاجة الى اجراءات ثورية جديدة ، وانما نحن فى حاجة الى عمل ثورى يحقق الاجراءات الثورية التى اصبحت لها قوة القانون .
اننى لست ضد الملكية الفردية ولكنى ضد الملكية المستغلة .
ان الملكية الفردية امانة ، لابد لصاحبها ان يصونها عن الاستغلال بقدر ما يطلب من الدولة ان تصونها بحماية القانون .

ان ملكية الارض فى حدود القانون الحالى ليست ملكية استغلالية ، وملكىة المباني تحت ظروف الضرائب الموضوعة عليها الآن ليست ملكية استغلالية ، والاستثمار فى أى مجال من مجالاته المفتوحة للنشاط الفردى وما ينتج عن هذا الاستثمار ويخضع للضرائب الحالية ليس ملكية استغلالية والمهن الحرة الشريفة وكل ما تعود به على اصحابها فى اطار النظام العام ليس ملكية استغلالية .

ان مجتمعنا الاشتراكى فيه مجال لكل العاملين .
ولكنى اقول لكم بوضوح - لا يحتمل الظلال - ان مجتمعنا ليس فيه مكان لاصحاب الملايين .
اننى لست ضد الارث .

ان الارث فى تقديرى شرع سماوى . وقطعة من الطبيعة البشرية ذاتها ولكنى أريد أن يصبح الارث فى الكفاية وليس فى الحاجة ، فى الصحة وليس فى المرض ، فى العمل وليس فى البطالة ، فى العلم وليس فى الجهل .

أريد مجتمعا يستطيع الفرد الحر ان يحدد لنفسه مكانة فيه على اساس كفايته وقدرته وخلقته .

لا أريد مجتمعا تخفق فيه الشعارات الثورية كمجرد شعارات .
ولكن أريد مجتمعا يموج بالعمل الثورى من أجل الحرية السياسية والحرية الاجتماعية » .

الاشتراكية العربية

للدكتور أبو الفتوح رضوان

أستاذ التربية ووكيل كلية التربية

الاشتراكية هي فلسفة حياتنا الاجتماعية والاقتصادية في الوقت الحاضر وهي كفلسفة اجتماعية واقتصادية تكون أيضا على أساس فلسفتنا السياسية . فهي التعبير العام والصورة الشاملة لحياتنا القومية من جميع أرجائها ، وهي التيار العام الذي حوله تتكامل الحياة القومية من زاويتها الداخلية والخارجية - بهدفها تقرر سياستنا بيننا وبين أنفسنا ، وبيننا وبين غيرنا من الجماعات البشرية على اختلاف درجات ما يربطنا وإياها من صلات وبوحى منها تصدر تشريعاتنا وأجرائنا ، وبها نعرف بين العالمين .

ونحن عندما نقول أن الاشتراكية فلسفة حياتنا القومية ، فإن هذا يتضمن من غير شك أنها طريقة الحياة التي اخترناها كشعب وكمجموعة منظمة متمدينة من الناس ، والتمدين هو أن يسير الإنسان على قاعدة وتبعاً لفلسفة فكرية واضحة ، لأن التمدن هو عكس التوحش والحيوانية ، وهما أن يسير المخلوق تبعاً لنزوة الساعة تتقاذفه الطيور وتلاعب به السوانح ، لا عبرة له في ماض ، ولا فكرة عن حاضر ، ولا صورة لمستقبل . ولقد فكرنا ووزنا الأمور وانتهينا إلى الاشتراكية كطريقة حياة ، وأصبحت الآن ميثاقاً وطنياً اتفق عليه العامة والخاصة ، وهدفاً تتجه نحوه الإجراءات ويسترشد به السلوك الفردي والقومي .

وانا نحب الآن أن نجيب عن ثلاثة أسئلة :

الأول : لماذا الاشتراكية ؟

والثاني : ما الاشتراكية ؟

والثالث : ما سمات الاشتراكية العربية ؟

لماذا الاشتراكية ؟

عندما قررنا أن نخطط طريقة حياة اشتراكية ، لم تكن نبحث لأنفسنا عن فلسفة بين الفلسفات ، ولا عن طريقة حياة بين طرق الحياة ، وإنما كنا نحاول أن نحل مشكلة قومية واجهتنا وأحسنا بها ولمسنا خطرها وقاسينا من أضرارها ، وقلنا لأنفسنا كما يقول أي انسان ذكي ما الحل ؟ كانت مشكلتنا مشكلة ثلاثية لها ثلاثة أوجه : وجه اقتصادي ، ووجه اجتماعي ، ووجه سياسي .

فمن ناحية الاقتصاد ساد عندنا نوع من الاقتصاد الزراعى عرف باسم النظام الاقطاعى ، ونوع من الاقتصاد الصناعى عرف باسم النظام انرأسمالى . وكلا النظامين يقوم على الاحتكار - احتكار طبقة قليلة من الناس لمصدر الثروة من ارض الريف ، ومصانع فى المدن . ومعنى احتكار الاقلية لمصادر الثروة حرمان غالبية الشعب - الملايين - من حقوقهم فى خيرات وطنهم ، والهبوط بهم الى المستوى من الفقر تتلاشى معه كل ما لهم من حقوق كمواطنين - حتى حق الحياة الكريمة ، وحق اللقمة النظيفة ، وحق جرعة الماء النقية . وفى الريف تركزت ملكية الاراضى الزراعية فى ايدى افراد قلائل - أو أسر قليلة - يملك كل منهم آلاف الافدنة ، أو مئاتها على الاقل ، يملكها بما عليها من أدوات الانتاج التى منها الفلاحون ، الذين كانوا يسخرون فى الارض نظير أجر زهيد أو بضع كيلات من الذرة أو القمح كل سنة ، أو قيراط أو قيراطين للأسرة فى زاوية من زوايا الاقطاع الكبير يزرعها الفلاح لحسابه . وفى المدن تركزت ملكية المؤسسات الصناعية التى تساوى الملايين من الجنيهات فى ايدى آحاد من الناس ، يملكونها بما فيها من أدوات الانتاج التى فيها العمال ، الذين يعملون ساعات كثيرة كل يوم فى أسوأ ظروف العمل ، ونظير أجور بخسة .

وفى الناحية الاجتماعية انعكس الوضع الاقتصادى ، فانقسم الشعب الى طبقتين ، طبقة قليلة العدد يستأثر أفرادها بالامتيازات الاجتماعية نتيجة لاستئثارها بالفنى والثروة ، تعيش على مستوى من المعيشة غاية فى الارتفاع ، وتتمتع بما تشاء من الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية على أرفع مستوى ، بل وقد يميل ميزان العدائنة فى جانبها أحيانا ، وطبقة تشمل على الغالبية الساحقة من الشعب - الملايين - محرومة من كل حق ، حتى حق التعليم ، وحتى حق الصحة ، وحتى حق الامن ، وحتى حق العدل ، وحتى حق مستوى المعيشة الأدنى . وبين هاتين الطبقتين طبقة ثالثة رقيقة هى الطبقة المتوسطة من المتعلمين والموظفين وصغار التجار ، كانت تتمتع بمستوى لا بأس به من المعيشة ولكنها اذا قورنت بالطبقتين الرئيسيتين كانت أقرب الى الفقر منها الى الفنى ، اذ ما كان معظم أصحابها يتجاوزون درجة الكفاف الا قليلا .

وليت الامر وقف عند هذا الحد ، ولكنه تجاوزه الى مرتبة الصراع الطبقي . فقد اشتد الصراع بين هذه الطبقات لدرجة هددت الاستقرار القومى والتماسك الاجتماعى . وهل كان ما يملأ الصحف كل يوم من اخبار اعتداء الفلاحين على أصحاب الارض أو عمالهم ، وهل كان اعتداء العمال على أصحاب المصانع واعتصامهم بها ، وهل كانت ثورات كفور نجم وشبرا الخيمة ، بل وهل كان حريق القاهرة فى ٢٦ يناير سنة ١٩٥٢ الا مظاهر لصراع طبقي حاد ؟ والخلاصة انه من الناحية الاجتماعية ساد عندنا نوع

من المجتمع انعدم فيه مبدأ تكافؤ الفرص وانعدمت العدالة الاجتماعية ،
وتهدد التماسك الاجتماعي .

ومن الناحية السياسية آل نضالنا منذ منتصف القرن التاسع عشر
في سبيل ايجاد نظام ديمقراطي الى نوع من الديمقراطية الجزئية التي
ينزوع فيها على كراسى النيابة والحكم ، طبقة الاغنياء والاقطاعيين
والمحتكرين ، تتناوب جماعاتهم الحكم ، ويديرونه لمصالحهم هم دون مصالح
الشعب . وبسبب هذا صدرت التشريعات كلها في صالح الاقلية صاحبة
الامتيازات من الاقطاعيين والراسماليين . وفي هذا الضوء نستطيع ان
نعرف لماذا هزمت قوانين ضريبة الشركات والضرائب التصاعدية وضبط
نفقات المعيشة في البرلمان المرة بعد المرة . وفي ضوءه نستطيع ان نفهم المعنى
الحقيقي لرفض البرلمان لطلب استيراد برتقال فلسطين حتى تنخفض
امان البرتقال من أجل الشعب ، وذلك عندما عرض الامر على البرلمان في
ثلاثينيات هذا القرن ، ودافع رئيس وزراء ذلك الزمان عن وجهة نظر
الاقطاعيين بأن الشعب لا حاجة به الى اكل البرتقال ، وله في البصل
مندوحة عنه ، والبصل غني بالفيتامينات . والخلاصة انه من الناحية
السياسية وجد عندنا نوع من الاستبداد الحزبي البرلماني سمي بغير اسمه .

هذه هي مشكلتنا القومية بنواحيها الثلاث - غير نتائجها الحتمية التي
لم نشر اليها - وهي المشكلة التي توصلنا الى الاشتراكية في سياق بحثنا
عن حل لها . فنحن عندما قررنا ان نأخذ بالنظام الاشتراكي لم تكن طلاب
فلسفة ، ولا هواة تأمل ، ولا غواة تغيير من أجل التغيير ، وانما كنا جماعة
تواجه مشكلة وتتصدى لها بالحل ، في جد واخلاص . واتى الحل على
شكل طريقة حياة هي التي سمينها الاشتراكية .

فاذا سألنا لماذا الاشتراكية ؟ فالجواب لانها حل لمشكلتنا ، وهي حل
اقتنعنا به لانه فصل على قد مشكلتنا نوعا وحجا ؟ فهي أولا وآخرا ، أداة
لا غنى لنا عنها اذا اردنا ان نبعد عنا شبح الاستغلال ، وشبح الفقر ،
وشبح الظلم الاجتماعي ، وشبح الصراع الطبقي ، وشبح الاستبداد . كل
هذه اشباح كانت تخيفنا ، ووسيلة التخلص منها هي الاشتراكية ، ومن
ثم فهي ضرورة .

ما الاشتراكية ؟

اذا اردنا تعريفا موجزا للاشتراكية فهي فلسفة تنقل ملكية كل
مصادر الثروة القومية . وكل وسائل الإنتاج الى يد الجماعة كلها ، كما
تنقل الى الجماعة حق ادارة هذه الثروة ، حتى يتحقق للجماعة توزيع
عادل للايزاد القومي المتزايد .

ونشرح هذا التعريف الموجز نقول ان الاشتراكية تقوم على أسس متكاملة لا تتجزأ نبينها فيما يلي :

١ - ملكية الجماعة لمصادر الثروة . فعلى تربة الوطن ، وفي جوف هذه التربة مصادر ضخمة للثروة ، وهذه المصادر كلها مما ينبت على الأرض ، وما يستنبط من جوفها ، وما يسبح في الماء ، وما يطير في الهواء ، هو ملك للجماعة كلها ، لكل فرد فيها حق معلوم ، ولا تستطيع طائفة من الناس أن تدعى احتكار ملكيتها . وقد تختلف طريقة عموم هذا الملك ، من التوزيع العادل للملكية الى ملكية الدولة على أنها تمثل الجماعة ، ولكن المبدأ يبقى دائما صحيحا ، وهو أن المجموع هو الذي يملك لا الطائفة .

وهناك فرق كبير بين هذه النظرية ، وبين نظرية الثروة في النظام الاقطاعي الرأسمالي ، حيث تعتبر الثروة ملكا لمن يضع عليها مهما كانت الطريقة التي آتت بها هذه الملكية اليه ، ولا يسأل المالك من أين ملك . وفي هذه الفلسفة تسمى الاستغلال والتآمر ، بل والسرقة أحيانا ، شطارة ، وذكاء ، وقدرة تبرر احتكار أفراد قلائل لما هو حق طبيعي لكل أفراد الشعب ..

٢ - ملكية الجماعة لوسائل الانتاج - فالثروة لا تخرج من الطبيعة ثروة قابلة للتداول - ولكن الطبيعة يجب أن تعالج بعملية انتاج لها وسائل معروفة ، هي الآلات ، والناس ، ورأس المال - وهذه الوسائل لا تقل أهمية عن مصادر الثروة لأنها هي العوامل المنتجة . وهذه الوسائل يجب أن تكون ملكيتها للجماعة أيضا لأنها عندما تمتلكها طائفة خاصة من الأفراد تنقلب من وسائل انتاج الى وسائل استغلال .

وهناك فرق بين هذه النظرية وبين نظرية الرأسمالية ، التي تقول ان ملكية وسائل الانتاج هي لمن يستطيع أن يدفع ثمنها ، حتى ولو احتال وابتز هذا الثمن من جيوب الناس ، ومن عرقهم ، ومن جهدهم ، ثم عاد فاشتراهم بما ابتز .

وتظهر أهمية ملكية الجماعة لوسائل الانتاج من ان الناس بعض هذه الوسائل . وليس من حق أحد ان يدعى ملكية الناس ، او ضبط مجهودهم البشري ، والا انتقل الامر من الضبط الاجتماعي الى الرق - ولكن عندما تمتلك الجماعة لكل جهود الأفراد وتضبطها وتوجهها للصالح العام والرفاهية العامة ، تحول المعنى الى الجانب الاجتماعي ، لأن الفرد في هذه الحالة يكون هو المالك ، وهو المملوك ، ويكون هو الضابط وهو المضبوط .

٣ - ضبط الجماعة لعملية الانتاج - فعلى الانتاج عملية حيوية

لأنها متصلة أشد الاتصال بالثروة العامة ومستوى المعيشة . ومن ثم فتوجيه الانتاج وضبطه ، والإشراف عليه ، بما يضمن استمراره ، وسيره في حدود المصلحة العامة ، أمر يجب ألا يخرج من يد الجماعة . فالانتاج عملية اجتماعية ومن ثم ، وجب أن يأتى ضبطها وتوجيهها من ناحية الجماعة .

أما في النظام الرأسمالي فالانتاج عملية فردية صرفة ، ومن ثم فحق ضبطها ، وتوجيهها هو من حق الفرد الذي يملك الانتاج والذي لمصلحته يدار . فمثلا من حق الإقطاعي أن يترك أرضه بدون زراعة ، ومن حق الرأسمالي أن يغلق مصنعه أية فترة من الزمن . قد يفعل ذلك لان حافز الانتاج قد ضعف عنده لسبب أو لآخر ، وقد يعمل له لأنه يريد أن يستريح ، وقد يعمل ليؤدب العمال ويقرر عليهم سلطانه ، وحتى قد يفعل لان امراته خاصته ، أو لان أولاده شغبوا به ، أو لان من يتوهم أنهم سيرثونه قد قابلوه بالعقوق .

ولكن في النظام الاشتراكي يكون الانتاج عملية اجتماعية أي أن الجماعة كلها هي صاحبة المصلحة فيه ، ومن ثم فهي التي تضبطه وتوجهه ، والإدارة عامل هام في الضبط والتوجيه ، ومن هنا يأتى حق الدولة في إدارة الانتاج ، أو على الأقل في الإشراف على إدارته بحسب خطورة نوعه .

{ - ضبط الجماعة للتوزيع - فعائد الانتاج أو دخله أو إيراده أو ربحه ، يجب أن يوزع على جميع العاملين على أساس العدالة الاجتماعية ، وليس من حق فرد أو قليل من الأفراد أن يستأثروا به دون الآخرين . ولكي يتحقق هذا يجب أن تستقر مسئولية توزيع هذا العائد في يد الجماعة نفسها بصورة من الصور .

وقد تختلف أسس العدالة الاجتماعية ، فقد تتخذ شكل كل انسان وما يكفيه ، أو كل انسان وما ينتج ، أو كل انسان وما يبذل من جهد ، أو كل انسان وما يملك وكلها أسس صالحة لعدالة التوزيع طالما أن الجماعة هي التي ارتضت الأساس واشرفت على تطبيقه دون انحراف أو زيغ .

أما في النظام الرأسمالي فأساس التوزيع هو الجشع والاستغلال ، لان الإقطاعي أو الرأسمالي يعتبر نفسه مالكا لكل عوامل الانتاج ، ومن ثم فمن حقه أن يستأثر بمعظم العائد . والعمال في هذا النظام إنما هم وسائل لاشباع جشع الرأسمالي ، وليسوا غايات يستقلون بأهدافهم ويطمحون الى كل ما من حق الأدمى الحر أن يطمح اليه .

ولذلك كان من أصول النظام الاشتراكي تحرير المواطن من الحاجة

ومن العوز ومن الحرمان ومن الخوف ومن القلق على المستقبل ، وكان أيضا من حقه أن تضمن له الجماعة حدا أدنى من المعيشة مهما كانت كفايته أو إنتاجه أو حظه من الصحة أو العلم . وعلى هذا الأساس كانت نظرية الاجر في النظام الاشتراكي أن الاجر على قدر الانتاج بحد أدنى لا يصح أن يهبط العامل عنه بحكم كونه آدميا لا عاملا . وكانت نظرية الاجر في النظام الرأسمالي أن الاجر هو على قدر الحد الأدنى الذي يرضى به العامل بعد أن يستنفد الرأسمالي معه كل وسائل الضغط والاحراج والتهديد .

هـ - زيادة الانتاج الى اقصى حد مستطاع - فهذا النظام الاشتراكي هو اسعاد عامة الشعب ، ورفع مستوى المعيشة للملايين . واذا كانت عدالة التوزيع انما تقررت لينال كل فرد حقه ، فان زيادة الانتاج تصبح مرغوبا فيها حتى يكبر حق الفرد الى الدرجة التي تقنعه بالكفاية ، وتشعره بالسعادة - ولذلك كان من اهداف النظام الاشتراكي أن يبلغ الانتاج من الكثرة اقصى حد تستطيع الجماعة تحقيقه في حدود مصادر ثروتها ، وما تملكه من وسائل الانتاج ، والعلم والكفاية .

اما حد زيادة الانتاج في النظام الرأسمالي فهو الحد الذي يقنع ما في نفس الرأسمالي من الجشع والانانية . فالرأسمالي يوقف الانتاج ، أو على الأقل يهمل في العمل على رفعه الى الحد الذي يشعر فيه ان فائضه سيتسرب الى أيدي غيره حتى ولو كانوا من أولئك الذين يستخدمهم فيه . ولذلك فان الرأسمالي لا يستبدل آلة حديثة بآلة قديمة طالما أن انتاج هذه الآلة يصل الى الحد الذي لو زاد الانتاج عليه لذهب معظم عائده الى أيدي الغير سواء اكان هذا الغير هم العمال أو الشعب أو حتى الحكومة .

والامر في النظام الاشتراكي هو على العكس من ذلك ، فان الجماعة أو الدولة تعمل دائما على رفع الانتاج كما وكيفا حتى تتسع دائرة المشاركة الشعبية في الانتفاع به والمقاسمة في عائده . فعدالة التوزيع تستلزم أن تجد الدولة ما توزعه ، وما يكبر به نصيب الفرد من عائد الانتاج . فاذا كان مما يرضى الرأسمالي أن يشرب العامل بمصنع الزجاج في كوز من انصفيخ ، لانه لا يملك ثمن الكوب الزجاجي الذي يصنعه ، أو ثمن بديله اذا كسر ، فان هدف الاشتراكية أن يصبح كل عامل قادرا على التمتع بحظ مما ينتج بالاضافة الى زيادة قدرته على التمتع بكافة ما في السوق من السلع . وبذلك تزيد القدرة الاستهلاكية ، وتجد القدرة الإنتاجية المتزايدة مصرفا مستمعا ، وتحقق القيمة الاجتماعية للانتاج .

٦ - الدولة أداة انتاج كما انها أداة ضبط وعدالة . والدولة أولا وأخرا هي وكالة الجماعة وممثلها . ومن ثم كان كل ما تقدم هو اهداف الجماعة ، فان الدولة وهي ممثلها لا تستطيع أن تقف موقفا سلبيا من

وسائل تحقق هذه الاهداف . ثم انه لكى يعود عائد الانتاج المتزايد على الجماعة ، يجب أن تكون الدولة أداة انتاج حتى تكون أيضا أداة ربح ، وهى السلطة الوحيدة التى تستطيع أن ترد ارباحها الى الشعب على شكل اجور عادلة ، وأرباح مناسبة ، وخدمات ضرورية . وهذا يشير الى أن رأس المال يجب أن يكون عاما - ان لم يكن كله جزء كبير منه .

أما فى النظام الرأسمالى فان اشتغال الدولة بالانتاج يعتبر افتئانا على حق الافراد ، لان مجال الاقتصاد فى نظر أصحابه حق للنشاط الفردى فقط ، وفى نظرهم أن الدافع الفردى والحافز الشخصى هما وحدهما عماد الانتاج فيه . أما واجب الدولة فيجب فى وهمهم أن تقتصر على التشجيع وفرض الضرائب .

وانتاج الدولة فى النظام الاشتراكى ضرورى ، أولا لتمكن من فتح آفاق جديدة فى ميدان الصناعة لأنها وحدها التى تستطيع أن تتحمل ما يستلزمه ذلك من خسائر وتضحيات الى أن يستقيم الانتاج ويأتى بالربح المطلوب ، وثانيا لتذهب فى الانتاج الى أبعد مدى غير ناظرة الى هدف ، الا مزيدا من الانتاج ، وثالثا لان رأس المال الذى تشغله انما هو رأس مال عام أى شعبى على معنى من المعانى ، ورابعا لان أرباح الدولة لا مصرف لها الا أن تترد الى عامة الشعب فى شكل خدمات تعليمية ، وصحية ، وثقافية ، وفنية ، وعمرانية وغير ذلك . ولذلك فقد عرف أصحاب المذاهب الاشتراكية الدولة بأنها أداة انتاج .

٧ - أن يقوم الانتاج بكافة أنواعه على التخطيط الدقيق - وأساس هذا المبدأ أن الاشتراكية فلسفة ذات أهداف شعبية هامة ، والاهداف لا تتحقق الا اذا وضعت لها الخطط المؤدية الى تحقيقها ، ومن ثم فيجب أن تضع الدولة تخطيطا دقيقا للتنمية الاقتصادية ، والانتاج بأنواعه ، وكل عمليات جلب الثروة ، والدقة لا تتعارض مع المرونة . فالدولة تعرف حاجات الشعب ، وتعرف امكانياتها الاقتصادية ، من ناحية الموارد والكفايات ، وتعرف حاجات الاسواق ، وعلى كل هذه الاسس الممكنة تضع تخطيطا للنمو الاقتصادى .

وفى النظام الرأسمالى لاموضع للتخطيط ، طالما أن المجال الاقتصادى متروك لنزوات الافراد وحاجتهم الى الربح ، وتنافسهم عليه ، بل أن التخطيط يعتبره أصحاب المبدأ الرأسمالى تدخلا من الدولة فى حرياتهم كأفراد .

على أن الاشتراكية تؤمن بنوع آخر من الحرية ، هى الحرية الإيجابية المشروطة بالمصالح المرسله . ومن ثم فغاية حرية الفرد أن يقبض بمعمله .

ويبذل جهده في اطار عملية ذكية لانها توصل الى الاهداف المرغوبة عن طريق الجهد المنظم الهادف ، والدولة الاشتراكية لاتستطيع ان تترك الميدان الاقتصادي يسير عشوائيا تتنازعه نزوات الافراد وجشعهم ونهمهم ومقامرتهم ، وليس لهذا من بديل الا التخطيط القائم على حقائق الموقف الاقتصادي والقدرة الانتاجية ، والقدرة الاستهلاكية ، وحاجات الاسواق الممكنة ، ووضع ترتيب لخطوات النمو الاقتصادي على حسب الهمية فلا تنتج الكماليات قبل الضروريات ، ولا السلع الرخيصة قبل السلع الغالية ، ولا السلع اللازمة للخاصة قبل السلع اللازمة للعامة ، ولا السلع التي ليس لها اسواق ، او التي لها اسواق قليلة قبل السلع التي لها اسواق مفتوحة .

والتخطيط هو دراسة الحاجات ، ودراسة الامكانيات ، ودراسة الاسواق ، ثم توجيه الانتاج بما يقابل هذا كله ، بما يضمن للشعب اكبر قدر من الانتاج ، واكبر قدر من الدخل ، واعلى مستوى من المعيشة .

٨ - تشجيع دوافع العمل عند الافراد . فالدولة اذا كانت تهيمن على التخطيط وعلى الانتاج ، وعلى التوزيع ، فانها تعتمد في كل هذا على الايدي العاملة التي تحقق التخطيط وتضع الانتاج موضع التنفيذ . وعلى ذلك فان من سياسة الدولة الاشتراكية دائما ان تشجع دوافع العمل عند افراد الشعب .

والنظام الرأسمالي لا يختلف عن النظام الاشتراكي في اهتمامه بتشجيع دوافع العمل عند الافراد . ولكن موضع الاختلاف هو في نوع الدوافع ووسائل اثارتها . فالرأسمالي يؤمن بالدوافع التي تتسم بأمرين : الامر الاول : الرخص والخسة ، كالتخويف او العقاب او الرشوة او التهديد او التنافس ، والامر الثاني : الفرض من الخارج ، فكل هذه الدوافع لاتنبعث من داخل نفس العامل ولا من ضميره ، ولكنها تفرض عليه من الخارج والسبب في هذا هو ان الرأسمالي بطبيعته الارستقراطية الاستغلالية المتعالية يؤمن بان العامل لا يعمل الا مضطرا ، ومن ثم فهو يشجع عنده دوافع الخوف والقلق . . .

ولكن النظام الاشتراكي يلجأ الى الدوافع النبيلة كالاجلاس ، وتبني انهدف والشعور بالرضى ، والرغبة في القيام بالواجب في نظير الحصول على الحق ، والقدرة على الاضطلاع بالمسئولية ، وضبط الراي العام . وكل هذه دوافع تنبعث من داخل النفس ، ومن الضمير . والسبب في هذا ان الاشتراكي يؤمن بأدمية العامل ، ومن ثم فهو يعتمد على الوسائل الانسانية

في التعامل معه ، ويؤمن بالدوافع الاجتماعية التي يؤيدها علم النفس الاجتماعي الحديث .

٩ - الاعتماد على الحرية المنظمة . فالنظام الاشتراكي يؤمن بالحرية على شرط ان تكون حرية ايجابية منظمة ، وهي تلك التي تضع حرية الفرد في اطار حرية غيره من الافراد ، وفي اطار الخير العام . فالحرية المطلقة بالمعنى السيئ اى بمعنى التخلص من القيود والعوائق والضوابط ايا كان نوعها لا تعتبرها الاشتراكية حرة ، وانما تعتبرها غاية العبودية ، لان الانسان فيها يكون عبدا لنزواته ، وعبدا لمن هم اقوى منه ممن يمارسون ضده نفس النوع من الحرية . ولذلك فالفرد في النظام الاشتراكي حر في الميدان الاقتصادي على شرط الا يعرقل حرية غيره في نفس الميدان عن طريق الاستغلال او الاحتكار او التآمر .

اما النظام الرأسمالي فيؤمن بالحرية المطلقة ، ويرجع التقدم الاقتصادي الى حق الافراد في ممارسة هذا النوع من الحرية ، ويعتبرها الدافع الحقيقي للعمل والانتاج . ولذلك فمن مبادئه حرية صاحب العمل في استغلال العامل ، وحرية رأس المال الكبير في تصفية رأس المال الصغير ، وحرية تكتل المنتجين لرفعوا الاسعار على المستهلكين ، وحرية تكوين أصحاب الصناعات (لكارتلات) لخفض اسعار المواد الخام ، وحرية أصحاب النقود في احتكار انواع معينة من مصادر الثروة ، او وسائل الانتاج ، وحرية الاقطاعيين والرأسماليين في ممارسة انواع مختلفة من الضغوط لتحويل نظم الضرائب لصالحهم ، وحرية هؤلاء في الاستهلاك الى غير حد ، والكسب بغير ضابط .

كل هذه انواع من الحريات لا يعترف بها النظام الاشتراكي ، بل لا تدخل عند أصحابه في مفهوم الحرية ، لانها حرية سلبية لا تعترف بالاطار الاجتماعي ولانها حرية لشخص على حساب حرية آخر . ومع ذلك فالنظام الاشتراكي يعترف بالحرية على شرط ان تخلو من الاحتكار ، والاستغلال ، وان تكون في اطار من تكافؤ الفرص . وترى الاشتراكية انه اذا كان من حق فرد ان يكسب بقدر ما فيه من قدرة ، وما يبذل من جهد ، فان من حق فرد آخر ان يعيش مهما كانت الطبيعة او الظروف الاجتماعية قد حرمته من القدرة او عاقته عن بذل الجهد ، ومعنى هذا في الجانب الاخر من المنطق ان من واجب الاول ان يفسح للثاني بعض مجال الكسب وان يقنع بحد اعلى من الكسب ومن مستوى المعيشة حتى يمكن الاخر من ان ينال حدا ادنى معقولا منها ، وميزان الحق بين هذا وذاك يجب ان يكون في يد الدولة .

هذه هي المبادئ التي تقوم عليها الاشتراكية ، ومع ذلك فان الامر

في الاشتراكية لا يقف عند حد قواعدها التي تصف نظامها ، وانما يتعداه
 انى ان لها اطارا عاما يمكن ان تصفه بانه اطار انساني شعبي . وهاتان
 الصفتان للاطر الثقافي العام الذي تعمل فيه الاشتراكية تميزان بينها وبين
 كل نظام آخر . فالاطر الثقافي الذي يعمل فيه كل من النظام الاقطاعي
 والنظام الرأسمالي ليس انسانيا ولا شعبيا ، وانما هو بالضرورة اطار
 ارستقراطي لا يقيم وزنا لتقيم الانسانية ، لانه قائم على الاستغلال ،
 ولا موضع فيه للعدالة . فلكي يستقيم النظام الاشتراكي يجب ان تسيطر
 الاتجاهات الشعبية ، والنظم الشعبية ، والتفكير الشعبي في النظام
 السياسي ، وفي النظام الاجتماعي ، وفي النظام الخلقى ، بحيث تصبح
 شعبية الفكرة ، وشعبية الاجراء ، هي معيار الحكم على الاشياء . وهذا
 هو الذي يجعل الاشتراكية اشتراكية بالفعل كما هي اشتراكية بالاسم .

بل ان هذا الاطار العام الانساني الشعبي هو الذي يميز بين الاشتراكية
 الحقيقية او بين النظم الاخرى التي تسمى نفسها اشتراكية ثم تنطرف
 بحيث تفقد صفة الانسانية . خذ مثلا الشيوعية وهي احدى المذاهب
 الاشتراكية ، انها تبدأ بالقاء حق انساني هو حق الملك ، وتطبق المبدأ على
 المستغل ، وعلى عامة الشعب سواء بنسواء . ثم تنظر الى الإنسانية الشعبية
 عندما تضمن العمل للعامل ، ولكنها سرعان ما تبسح للدولة تملك العامل
 حتى انه من عوامل الانتاج ، فيفقد حريته حتى في مكان العمل ، وحتى في
 محل الإقامة ، وهكذا تعتدى على فكرة الانسانية ، وفكرة الشعبية من
 جديد . ولهذا فان الشيوعية اشتراكية ينقصها الاطار الانساني ، ومن ثم
 فهي اشتراكية منقوصة .

وفي تاريخنا مثال آخر . لقد قام النظام الاقتصادي الذي وضعه محمد
 على ، على أساس ملكية الدولة لكل شيء ، للأرض وللمصانع . ثم صادر
 املاك المتلزمين وهم اقطاعيو عصره ، ولكنه صادر املاك عامة الشعب ايضا
 وضاد انوال الغزاليين ، واحتكر الزراعة والصناعة جميعا . ووضع في يده
 الملكية والانتاج والتوزيع ، حتى كان الباعة ينادون في الشوارع : فجل
 الباشا ، ولقت الباشا ، وكرب الباشا . فهل كان هذا نظاما اشتراكيا كما
 اوهمه اصدقاء الفريسيون ؟ كلا . . لماذا ؟ لانه عندما حرم الملكية على
 الافراد لم يفكر في معنى الشعبية او الجماعية ، ولكنه امتلك هو نفسه
 كل شيء ، وملك أسرته والمقرنين اليه ، ثم اخذ يوزع الانتاج على الشعب
 ويضع الثمن في جيبه دون ان يعيده الى الشعب ، لاعلى شكل ملك ،
 ولا على شكل اخور ، ولا على شكل ارباج ، ولا على شكل خدمات . واذ
 فقد نظامه الاطار الانساني الشعبي هبطت اشتراكيته الى ما هو دون
 الاقطاع والاحتكار ، والراسمالية . وذلك لان الشعب لم يستفد شيئا ولم

تتغير اوضاعه ولا علاقاته في شيء ، بل زادت احواله سوءا ، وزاد حرماته وطأة .

وهذا يبين لنا ان النظام الاشتراكي لا يقوم على اجراءاته او على فلسفته كنظام منعزل عن بقية الركب الثقافي الذي يعمل فيه ، وانما لابد له من اطار انساني شعبي يعمل فيه ، لان هذا الاطار هو الذي يرد مزايا النظام الاشتراكي الى اصحابه وهم عامة الشعب . وهذا هو الذي يجعل الديمقراطية من أسس الاشتراكية حتى يكون التوجيه في يد الشعب كله وهذا الذي يجعل التعاون صفة العلاقات الاجتماعية السائدة في الاشتراكية لا التنافس ولا الصراع ولا الانفرادية . ومن اجل هذا وصفنا نظامنا بانه اشتراكي ديمقراطي تعاوني ، ومعنى هذا انه نظام شعبي من ارجائه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، فهو نظام اشتراكي شامل .

سمات الاشتراكية العربية :

عندما واجهنا مشكلاتنا التي سبقت الإشارة اليها ، ووضعنا اصول فلسفتنا الاجتماعية ، لم نقتبس نظاما وجدناه امامنا في ركن من اركان العالم المعاصر ، وانما وضعنا حلولنا أولا ، في ضوء امرين : الاول : مشكلاتنا وما كانت توحى به من حلول . والثاني : ثقافتنا العربية الاصيلية وفيها فكرة العدالة والشعبية والمصالح العامة واضحة .

ثم اطلقنا على النظام الذي توصلنا اليه اسم « الاشتراكية » لانها كانت في تاريخ تطور الفكرة الاقتصادية . والعلاقات الاجتماعية ، الخطوة الاخيرة والحل الاخير لمركب الارستقراطية والاستغلال الذي كان من طبائع الاشياء في الاقتصاد الزراعي والاقتصاد الصناعي الاستعماري الذي نشأ عن الانقلاب الصناعي .

وهذا هو السبب في ان اشتراكيتنا العربية تتفق مع ثقافتنا العربية في الفكرة والقيم ، وتختلف اختلافا جذريا عن كل المذاهب الاشتراكية المعاصرة في الشكل .

لم تكن مشكلات الفقر وانخفاض مستوى المعيشة واستغلال الاغنياء للفقراء ، والاقوياء للضعفاء ، والاذكياء للاغنياء ، والسطار للبسطاء أمرا جديدا . فقد وجد كل هذا عندنا في تاريخنا القومي الماضي وبين جماعاتنا السالفة . وكان جوهر الحل الذي توصل اليه ديننا المسيحي هو المحبة والسلام ومشاركة البعض في احتياجات البعض حتى يكون عندهم كل شيء مشتركا ، وكان جوهر الحل الذي توصل اليه ديننا الاسلامي هو ان « الناس شركاء في ثلاث : الماء والكلا والنار » . وان ما افاء الله به على المسلمين « قلله

والرسول ولذى القربة واليتامى والمساكين وابن السبيل « لماذا ؟ » كى
لا يكون دولة بين الاغنياء منكم » .

ولم يقف الامر عند حد التشريع بل انه طبق عمليا فى حياة الجماعة
الاسلامية الاولى عندما هاجر الرسول والمؤمنون معه ودخلوا المدينة
بلا مال ولا مأوى ولا طعام فآخى بينهم وبين الانصار وجعلهم شركاء فى
مساكنهم وطعامهم وثوراتهم حتى ورثوهم .

واذا كانت فكرة المشاركة قد نص عليها فى اصولنا الروحية على هذا
النحو ، ومبدأ المشاركة كان ضمن شرائعنا الاصلية ، فقد كان هذا اول
خيوط الحل الذى التقطناه ، ثم كان علينا أن نجتهد فنضع من الاجراءات
والنظم ما يضع الفكرة والمبدأ موضع التنفيذ بما يناسب عصر العلم
والاختراع والانتاج الكبير والشعب الضخم المتكاثر الذى نعيش فيه .
وعلى هذا الاساس اتت اشتراكيتنا العربية واقعة فى اطارها الثقافى الروحى
العربى الاصيل لانها مستوحاة منه . واتت مخالفة فى الشكل والنظم لكل
النظم الاشتراكية المعاصرة لانها فصلت على قدر مشكلاتنا نحن وهى تختلف
عن مشكلات غيرنا - تلك المشكلات التى أوحى لهم بطبعات الاشتراكية
التى بين ايديهم .

وبعد فما هو الشكل الذى اخترناه لاشتراكيتنا ؟
يتضح هذا الشكل مما يلى :

١ - اشتراكيتنا تعترف بحق الفرد فى الملك الخاص ، وهى تعمل على
تعطيك من لا يملك . فنحن عندما حددنا الملكية فى الارض الزراعية بمائتى
فدان فى سنة ١٩٥٢ ثم عندما حددناها بمائة فدان فى سنة ١٩٦١ استردت
الدولة ما زاد على هذا القدر من الملاك ، ولكنها لم تؤممه ولم تعلن ملكيته ؛
وتم تعرضه للبيع والا لوقع فى ايدى الاغنياء ، ولكنها وزعت الاراضى
المستولى عليها على المعدمين من الفلاحين . حتى توسع دائرة فرص تملك
الشعب لمصادر الثروة .

ومثل هذا اتبع فى ميدان الصناعة فحيث اعترف برأس المال ، حددت
الدولة حدا اعلى لما يمكن لفرد أن يملك من اسهم المصنع ، وعرضت بقية
الاسهم فى السوق حتى يمتلكها اصحاب المدخرات الصغيرة . وشـاـرك
العمال فى ملكية المصانع على معنى من المعانى ، اذ جعل القانون للعمال الحق
فى ٢٥ ٪ من ارباح المصانع التى يعملون بها . ومعنى هذا أنهم اكتسبوا
حقوق الملاك طالما أنهم يشاركون فى الارباح علاوة على اجورهم .

وتعمل الدولة دائما على توسيع دائرة المشاركة فى تملك مصادر الثروة.
ووسائل الانتاج ، فهى تعمل على تملك المواشى والمساكن لمن لا يملكونها .

٢ - اشتراكيتنا تعترف برأس المال العام على أنه صورة من ملكية الجماعة لمصادر الثروة ووسائل الانتاج وان لم يفسر ذلك على انفراد الدولة بهذا التملك واحتكارها له . فاشتراكييتنا أممت ملكية الصناعات الثقيلة كلها . وكذلك أممت التصدير والاستيراد حتى لا يكون انتساج الشعب واستهلاكه موضوعا لمضاربات المضاربين ومغامرات المغامرين ، أو ميدانا لاستغلال الشعب عن طريق التلاعب بالاسعار ، أو وسيلة لتهريب الاموال الى الخارج . وكذلك أممت المصارف (البنوك) حتى يكون المال في خدمة الشعب ، وحتى لا تستغل المصارف أصحاب المدخرات الكبيرة والصغيرة على السواء . وعائد كل هذا مردود الى الشعب على شكل اجور ومرتبات وخدمات .

٣ - اشتراكيتنا تعترف برأس المال الخاص ، وتحفظ التوازن بينه وبين رأس المال العام . فقد تركنا نصف ملكية الصناعات المتوسطة أو نصف الثقيلة في يد الشعب . وتركنا المهن والحرف والتجارة الداخلية حرة كلها امام الشعب أولا لانها ليست مجال استغلال ، وثانيا لان علاقاتها مع الشعب يجب أن تكون مباشرة وسريعة . والنظرية اننا نشجع رأس المال الخاص طالما كان بريئا من الاستغلال .

٤ - اشتراكيتنا تضع حدا أعلى للدخول فلم يعد من الممكن أن يتجاوز داخل أى فرد خمسة آلاف جنيه في السنة ، ولا أن يتجاوز ما يملك أى فرد من مصنع عشرة آلاف جنيه حتى لا يتجاوز الايراد ائحد المعقول ، ويدخل في هذا الباب تحريم اشتغال الفرد بوظيفتين في وقت واحد .

وارتفعت شرائح الضرائب التصاعدية حتى وصلت الى ٩٠ ٪ من الايراد لمن يزيد دخله على عشرة آلاف جنيه في السنة .

٥ - اشتراكيتنا تضع حدا أدنى للدخول ، وتطبقا لذلك وضعت حدودا دنيا لاجور العمال الزراعيين ، والعمال الصناعيين ، وعمال الحكومة .

ويدخل في هذا التحديد كل ما يتعلق بالتأمين الاجتماعى ونحوه مما يهدف الى توفير حد أدنى من مستوى المعيشة ويهبط عنه أى مواطن . . .

٦ - اشتراكيتنا تكرم العمل والعمال ، فهي اعترفت بهم كقاعدة شعبية لها كافة الحقوق حتى حقوق التوجيه والمشاركة ، وهى قررت أن يمثلوا بعضوين في مجالس إدارات مؤسساتهم ، ويكون انتخابهم بالاقتراع السرى العام بين عمال كل مؤسسة ، على الا يزيد عدد أعضاء مجلس الادارة عن سبعة أعضاء حتى يكون لمثلئ العمال فيه وزن .

هذا الى ما سبقت الاشارة اليه من اعطاء حق الملكية لعمل كما هو
لرأى المال .

٧ - اشتراكيتنا تعمل على تحقيق التصنيع والانتاج الكبير . ورفع
مستوى المعيشة . كل هذا على أساس من التخطيط المدروس ، ومن امثلة
ذلك : مشروع التنمية الاقتصادية ، او مشروع السنوات الخمس الذى
سيرفع الدخل القومى بنسبة ٤٠ ٪ عند تمامه .

هذه هى ملامح اشتراكيتنا العربية . وواضح منها أنها تطبيق عربى
قومى للمبادئ العامة للنظام الاشتراكى ، التى سبق ان اوضحناها فى
صدر هذا المقال .

فنحن اذا كنا قد اخذنا بالفلسفة ، لانها تتفق مع تراثنا الروحى فقد
تجربنا فى تطبيقها بحسب مواقفنا ، وظروفنا ، واحوالنا ، والمشكلات التى
كانت تواجهنا ، ومن هنا اتت اشتراكية قومية صميمة .

ولو اننا اقتبسنا الاشتراكية من غيرنا لانت اشتراكيتنا غير ما هى .
فقد كان امامنا انواع كثيرة من الاشتراكية لعل من الممكن ان نميز منها
نوعين اساسيين :

اشتراكية الدول الغربية ، واشتراكية الدول الشرقية .

فاشتراكية الدول الغربية هى تلك التى نجدتها فى برامج احزاب
العمال فى الدول الرأسمالية كإنجلترا وفرنسا ، وطريقتهما ان تمتلك الدولة
بعض الصناعات الثقيلة كالتعدين ، او صناعات الصلب ، كما تؤمم بعض
المهن المتصلة بحياة الجمهور اتصالا مباشرا لمهنة الطب والصيدلة ، ثم
تترك الميدان الاقتصادى بعد ذلك حرا فى يد الرأسماليين يديرونه غير
مستهددين الا بالرغبة فى الربح ، وغير مدفوعين الا بالتنافس أحيانا او
التكتل أحيانا أخرى على حسب ما يرون من طبيعة الاداة التى تمكنهم من
الاستغلال ، وغير مضبوطين الا ببعض قوانين العمل التى تعطى العمال
بعض الحقوق ، وبعض القوانين الخاصة بالضرائب ، ونحن اذا نظرنا الى
هذا النوع من الاشتراكية - وجدنا أنه ينقصه الجانب الاساسى وهو
الانسانية والشعبية كروح عامة ، لانه فى الواقع ليس الا ملحقا اشتراكيا
صغيرا اضيف الى المركب الرأسمالى الكبير ، ليخفف من حدته ، حتى
لا يثور العمال فى وجهه ، فهى اشتراكية تعمل فى غير اطارها الخلقى ، وفى
غير اطارها الروحى ، وانما الاشتراكية مركب فلسفى واجرائى واحد
لا يتجزأ ، ولا يمكن ان ينهض بها ذلك الضبط الجزئى الذى نجده فى
برامج احزاب العمال فى المجتمعات الرأسمالية .

وتلجأ أيضا البلاد الرأسمالية أحيانا الى تأمين بعض المرافق والخدمات كالعليم ، والسكك الحديدية ، والبريد ، والتليفون ، والبرق ، ومرافق المياه ، والنور .

وبعد هذا تترك بقية المجال الاقتصادي في أيدي الرأسماليين والمحتكرين ، وهذه أيضا اشتراكية منقوصة ، لأنها تكتفى بتضييق فرض الاستقلال دون القضاء عليه لصالح الشعب .

أما اشتراكية الدول الشرقية فهي الشيوعية ، وهي اشتراكية اعتدت على كل مقدسات الجماعة ، ومثلها العليا ، وعلى حرية الأفراد ، وذلك أنها بدأت بإلغاء الملك الخاص ، وملكت الدولة كل مصادر الثروة ، ووسائل الإنتاج ، واعتبرت العمال من ضمن وسائل الإنتاج فأخضعتهم إخضاعا تاما للدولة ، وكانت أقسى في هيمنتها على هذه الوسائل البشرية من الاقطاعيين والاحتكاريين ، وحرمت العمال من كل حرية الحرية الحصول على ما يكفيهم من الطعام والسكن والملبس . واذا كان الدين موطن القيم الروحية ومصدرها فقد كان لابد من أن تنهجم الشيوعية على الدين لتصل من القضاء عليه كنظام اجتماعي الى القضاء على ما يحتوي عليه من القيم والمبادئ النبيلة . فاعتبرت الدين « أفيون » الشعوب وهبط المواطن في النظام الشيوعي الى مستوى الرق . ويكفى أن تعرف أن الفلاح في الأرض أو العامل في المصنع في النظام الشيوعي ليس من حقه أن ينتقل من مزرعة الى مزرعة أو من مصنع الى مصنع بناء على رغبته الخاصة والا سقط حقه في العمل ، وبالتالي سقط حقه في المعيشة . ويمارس مدير المصنع أو المزرعة في البلاد الشيوعية حقوقا تأديبية واسعة على الفلاحين والعمال .

وهكذا فان الاشتراكية الشيوعية تضحي بالفرد في سبيل المجموع وتستبيح من أجل ذلك كل شيء ، حتى الهجوم على الدين ، وحتى تبرير الاستبداد ، وحتى انكار حق الأمم والشعوب في أن تكون لها قومياتها المتميزة .

وواضح من هذه الاشارات العابرة للمذاهب الاشتراكية المعاصرة أن اشتراكيّتنا العربية لم تصدر عنها ولم تأت من وحيها ، وأنها وإن كانت قد استخدمت الاسم فقد تحررت من صورته ، أنها تقيدت بقيمه ومثله دون الاشكال والاضاع والتفسيرات التي اعتبرنا أن من حق كل جماعة أن تضعها لنفسها في ضوء ظروفها الاقتصادية والاجتماعية ، وعلى هدى قيمها الثقافية والروحية ، تلك القيم التي جعلت «الشيوعية» و «الإنسانية» الروح العام الذي استرشدت به اجراءاتنا وتنظيماتنا وقوانيننا ، فقد اتجهت كلها الى مصلحة الشعب - كل الشعب ، وتوسيع دائرة المشاركة

بين بنيه على أساس الانسانية التى تجمع بينهم جميعا والمواطنة التى توحد بينهم جميعا دون نظر الى عنصر أو دين أو حياة :

وكما أقمنا اشتراكيتنا على أسس من قيمنا الروحية فقد جعلناها أساسا لكل جوانب حياتنا القومية . فاننا نحول أن نبني أوضاعنا الاجتماعية والسياسية على الأساس الاقتصادى المتين الذى تنطوى عليه هذه الاشتراكية .

فنظامنا الاشتراكى سيؤدى الى تذويب الفوارق بين الطبقات ، وبذلك تتحقق العدالة الاجتماعية على أساس من تكافؤ الفرص ويتحقق ارتفاع مستوى المعيشة فتزول الطبقات الاجتماعية ويمحى الصراع الطبقي الذى كان من خصائص حياتنا فى عصور الاقطاع والراسمال والاحتكار .

ويترتب على العدالة الاجتماعية وارتفاع مستوى المعيشة تحرير المواطن — تحريره من الجوع ومن الحاجة ومن الخوف ومن الذلة . وعندما يتحرر المواطنون اقتصاديا واجتماعيا على هذا النحو يستطيعون أن يمارسوا حريتهم السياسية التى يجب أن تقوم بدورها على القيم الانسانية والشعبية التى لا تستقيم لجائع أو لخائف أو لمحتاج أو لذليل . وهكذا تصبح القيم الديمقراطية حقيقة واقعة فى سياق تحرير الاشتراكية بتنظيماتها وقوانينها للملايين من ضغط المستغلين والمحتكرين .

ومن هنا نلمس شمول نظامنا الاشتراكى بحيث يصبح مرادفا للديموقراطية وبحيث تصبح الحرية الاقتصادية والحرية السياسية طرفين لشيء واحد لا يمكن الفصل بينهما فى حياتنا القومية .

ويتضح من هذا أن ثورتنا الاشتراكية لم تكن فى صميمها الا ثورة ديموقراطية على اوضاع سميت ديموقراطية وزيفت على انها شعبية فى وقت من الاوقات بعد أن ظهر لنا انه يستحيل لجماعة من الناس أن تمارس حقوقا سياسية شعبية وهى محرومة من حقوقها الاقتصادية والاجتماعية ، فالحرية كل لا يتجزأ .

وفى ضوء هذا المعنى نستطيع ان نفهم اشتراكيتنا العربية فهما شاملا متكاملا ، يتناولها ، لا كنظام اقتصادى ومالى فقط ، ولكن كطريقة حياة شاملة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ثم كفلسفة لها كأي فلسفة ، مسلماتها ، ومفاهيمها وعلاقاتها بالطبيعة وبالناس ، أى لها مبادئها التفصيلية واطارها الفكرى والروحى والثقافى العام الذى لا يتجزأ عنها ، والذى يرتب على اختفائه من أية فلسفة أن يتحول الضبط فيها الى ضغط ، والصالح العام الى صالح خاص ، وهو ما برئت منه اشتراكيتنا بالقياس الى غيرها من الاشتراكيات بوحى من اطارها الروحى الانسانى الشعبى ، الذى يقف وراءها ، ومن ورائه تراث قرون من بريق العقل ، وبقطة الضمير ، وأشراق الروح .

المقومات السلوكية في مجتمعنا

الاشتراكي

للدكتور أحمد زكي صالح

مقدمة :

يمر مجتمعنا العربي بمرحلة هامة من مراحل تطوره الاقتصادي . فنحن نتحول نحو الاشتراكية بخطى واسعة واضحة ، وفرق كبير بين النظم الاجتماعية في مجتمع اقطاعي أو رأسمالي وبينها في مجتمع اشتراكي . فالمجتمع الرأسمالي يطلق عنان حرية الافراد في العمل ويسمح باستغلال الطاقة البشرية لصالح فرد أو مجموعة افراد ، حتى انه يمكن لاي فرد أو جماعة السيطرة على جزء أو كل امكانيات الشعب المادية والعنصرية لاستغلالها لصالحها .

اما في المجتمع الاشتراكي فتختلف القيم اختلافا تاما ، فالعمل يجب ان يكون داخل اطار التنمية الاجتماعية ، ولتدعيم الاطار الاجتماعي ولا يسمح فيه اطلاقا بأي استغلال من أي لون وعلى اية صورة ، ذلك ان المبدأ العام في المجتمع الاشتراكي هو حرية الافراد للعمل داخل اطار مصلحة الامة أو الشعب ، لا تدعيم طبقة أو استقلال فئة أو سيطرة جماعية معينة وتحكمها في أرزاق غيرها من الجماعات .

ونحن في مجتمعنا العربي ، في مرحلتنا الراهنة ، نعبر الهوة بين هذين النظامين من الحياة ، وتعتبر هذه الفترة العبورية من أشق الأمور على الأفراد والجماعات والمؤسسات . لان من طبيعة مراحل الانتقال أن يحدث فيها الصراع ويظهر فيها التناقض واضحا ، لانها المراحل التي توضع فيها الاسس ، وتصهر في سياقها الخبرات ، ويحطم فيها القديم ، وينبثق خلالها أسس الحياة الجديدة وتبلور .

المعنى السلوكي للتغير الاجتماعي :

يحدث التغير الاجتماعي بصور متعددة ، ولا نود أن نناقش هنا هذه الصورة لأن هذا يخرجنا عن اطار بحثنا ، وما يهمنا هنا هو هل للتغير الاجتماعي دلالة سلوكية ؟

لا شك أنه إذا انعدمت الدلالة السلوكية - كما تتمثل في سلوك الافراد والجماعات والمؤسسات في الحياة اليومية - انتفى التفسير الاجتماعي. الفعلي: ذلك أننا نستدل على حدوث التغير الاجتماعي ، بمجموعة أساليب السلوك للافراد والجماعات التي تعكس هذا التغير وتعتبر الدليل عليه ، وهكذا لا نستطيع أن نتصور تغيرا اجتماعيا دون تغير مقابل في سلوك الافراد والجماعات . ومثال ذلك التغير الاجتماعي ، الذي يحدث نتيجة للتصنيع ، فلا شك ان المجتمع الزراعي حينما يتحول الى التصنيع يطرأ عليه تغير اجتماعي ، يتمثل في سلوك الافراد والجماعات ، فالمعامل الزراعي الذي تحول الى عامل صناعي يطرأ عليه تحول في قيمه وفي نظراته الى نفسه من حيث أنه شخصية خلاقية مبدعة بعد أن كان قدريا مستسلما ، أما جماعات العمال الصناعية فانها غالبا ما تتحول الى جماعات نقابية تنظم وسائل رعايتها الصحية والترفيهية والثقافية ، ناهيك بما تحاول ان تحققه لافرادها من رفع الدخل أو زيادة حقه في الربح بزيادة الانتاج .

ونحن اذ نعيش مرحلة انتقال بين نظامين من نظم الحياة فلا بد أن يقابل ذلك أمران :

أ - عملية محو نشطة لمجموعة من العادات والتقاليد التي لا تتفق مع اهداف المجتمع الذي نعيش فيه والذي نعد له الاجيال القادمة .

ب - عملية تعلم سريعة لاكتساب انماط ائسلوك الضرورية اللازمة لارساء قواعد التنظيم الاشتراكي في المجتمع ، من حيث أن أفراد هذا المجتمع هم المسؤولون أولا وأخيرا عن تدعيم هذا التنظيم الاجتماعي من حيث أنه احدى طرق احياء التي ارتضيناها لانفسنا في مجتمعنا ..

ولعل السؤال الرئيس الذي يدور في الاذهان الآن هو :ما العادات التي يجب ان نعمل على محوها ، وما العادات التي يجب ان نعمل على اكتسابها - لانفسنا أو لغيرنا من المواطنين - وتدعيمها ، بحيث تيسر لنا أن نحافظ على ثورتنا عن طريق أدائها اليومي ، وأساليب سلوكنا في مواقف الحياة .

وأود أن أشير اشارة خاصة هنا لاهمية توافق الفكر والعمل . والنظرية والتنفيذ ، والرغبة والاداء ، فنحن ان لم نحقق تكاملا بين البعدين كانت النتائج المترتبة على ذلك في منتهى الخطورة بالنسبة لتنظيمنا الاجتماعي ، ولذلك يجب أن نسرع وندرس معا مشكلة محو العادات الرأسمالية والاقطاعية والانتهازية ، وتدعيم العادات الاشتراكية التعاونية . حتى تؤكد تنظيمنا الاجتماعي في صورة حياتنا اليومية وسلوكنا في التفاعل مع غيرنا من افراد هذا المجتمع .

السلوك الاشتراكي :

يعتمد السلوك الاشتراكي على مبدأ هام من المبادئ النفسية الاجتماعية وهو أن الفرص التي تتاح لأفراد الأمة يجب أن تكون فرصاً متكافئة ، يقصد بها تبيان الفروق بين الأفراد في استعداداتهم حتى يتيسر توجيه كل فرد نحو المجال الذي يتفق مع استعداداته ومواهبه .

وهنا يختلف السلوك الاشتراكي عن السلوك الاقطاعي الذي يورث الفرد بعض الانماط السلوكية في المواقف الاجتماعية المختلفة - فصاحب رأس المال هو الرئيس وصاحب الأرض هو السيد ، ولكن في المجتمع الاشتراكي يختلف الأمر اختلافاً تاماً حيث لا يوجد رئيس نتيجة ما يملك أو سيد نتيجة ما ورث ، ولكن مجهود الفرد وقدراته وما يسهم به في تقدم المجتمع هي العوامل الرئيسية التي تحدد منزلة الفرد في التنظيم الرسمي وغير الرسمي في المجتمع .

ومثالنا على ذلك العلاقات الانسانية ، التي يجب أن تقوم في المجتمع الاشتراكي على أساس تساوي الأفراد جميعاً في الحقوق والواجبات . وكلما ارتقى الفرد في سلم العمل كانت مسؤولياته أكبر وأضخم . ولذلك فإن المجتمع الاشتراكي يشعر بضرورة اظهار الفروق بين استعدادات الأفراد حتى يستطيع انتخاب أصح العناصر لتولى مهام أى عمل من أعماله ويضمن بذلك سلامة الانتاج ، وسلامة الدخل ، وسلامة الاشتراك التعاوني وفاعلية هذا كله في تقدم الأمة وازدهارها .

وهكذا يكون السلوك الاشتراكي طريقة استجابة في الموقف الاجتماعي من الفرد إزاء الأفراد الآخرين ، من حيث أنهم أفراد ومجموعات ، في إطار القيم والمثل التي يملئها المجتمع الاشتراكي التعاوني ، مما ييسر وحدة الشخصيات المتفاعلة مع بعضها والمرتبطة ببعضها في علاقات تنظيمية ، يخضع نمطها الرئيسي في التفاعل الاجتماعي المتبادل لاحترام شخصية الفرد ، وكرامته الانسانية ، وقيمه ، ويتحرر من القيود التي تحول دون الارتباط القومي ، والاندماج المتين ، مثل الفروق السلافية أو التفرقة العنصرية أو الاختلاف الديني أو العقائدي أو التفاوت الاجتماعي أو الفروق الثقافية والتعليمية .

وهكذا يهدف السلوك الاشتراكي الى رسم إطار من العلاقات في العمل أو في المنزل بين الأفراد جميعاً ، ييسر اقبال أفرادها على حياتهم وعلى أعمالهم رغبة لا رهبة ، وميلاً لا أملاء ، بطريقة تعاونية خالصة من عوامل الخوف والتردد ، وما الى ذلك من عوامل الاحباط الأخرى .

ونستطيع ان نحدد مكونات السلوك الاشتراكي في الغوامل الثنائية التالية :

أ - السلوك التعاوني ضد السلوك التنافسي .

ان مجتمع الاقتصاد الحر يعتمد اعتمادا كلياً على مبدأ التنافس والبقاء للأصلح . ولكن أساس المجتمع الاشتراكي غير ذلك تماماً اذ أنه يعتمد على التعاون كأسلوب من أساليب الحياة الأساسية لان المجتمع الاشتراكي ينظر للجماعة على أنها وحدته الطبيعية ، فنحن نتجه الى القول بأن الاسرة هي وحدة المجتمع ، والعمل نشاط جمعي يتلاقى فيه الفرد مع غيره من الافراد ويعملون معا لانتاج امر ما .

والصفة الاولى التي تميز الجماعة هي ان يكون لها هدف مشترك يدركه أعضاء الجماعة ويعملون على تحقيقه كاتجاز مجموعة معينة من الاعمال يوميا او انتاج عدد معين من الوحدات يوميا او اسبوعيا . وهكذا يكون السلوك التعاوني عبارة عن اشتراك الافراد كل وفق جهده ومقدرته لتحقيق غرض عام وفق معايير الجماعة واسلوبها . ويترتب على ذلك امران : اولهما ان العلاقات الشخصية داخل الجماعة التعاونية يزداد تماسكها على مر الايام ، وبالتالي تسهم في توثيق الروابط الأساسية في المجتمع الكبير ، والامر الثاني هو ان طرق الاتصال بين الهيئات الموجهة والجماعات تكون سهلة ميسورة سواء اكانت هذه الجماعة التعاونية جماعة انتاج او جماعة استهلاك او جماعة مشاركة في اوقات الفراغ .

وهكذا يكون السلوك التعاوني سلوكا هادفا نحو توثيق الروابط بين افراد المجموعة الواحدة ، وبين هذه المجموعة وغيرها . ولا شك ان السلوك التنافسي عكس ذلك ، اذ أنه يعتمد على التنافس الذي يزيد بدوره من التنافر بين الافراد والذي يجعل من اية جماعة فئة ذات مصلحة مادية معينة قد تتعارض مصالحها مع مصلحة المجموع الاكبر وهو المجتمع او الوطن .

وليس معنى ذلك ان التنافس لا يوجد في المجتمع الاشتراكي ، وإنما معناه ان التنافس فيه لا بد أن يكون تنافسا موجهاً ، لا يخدم فردا بعينه . او فئة خاصة من الناس ، فهو تنافس جمعي في سبيل زيادة انتاج ، او انهاء عمل ، او وصول الى مرتبة تدريبية معينة . وفي هذا التنافس الجمعي ينعدم الصراع الفردي او الصراع الطبقي ، حيث تعمل الجماعة بوحدة متكاملة ، ذات هدف واحد يحقق صالح المجموع . وهكذا يزيد التنافس الجمعي داخل المجتمع الاشتراكي من تماسك الافراد ووحدةهم وادراكهم للأغراض الاجتماعية المشتركة وأهداف المجتمع .

هذا ، بينما يكون التنافس في المجتمع الرأسمالي ، تنافسا صراعيا ،
بمعنى أن كلا من المتنافسين لا يهتم إلا بمصلحته الشخصية ، أو مصلحة
الفئة التي يمثلها ، ويود لو أفنى الآخرين وأزالهم من الوجود .

ب - السلوك الآمن ضد السلوك القلق : ..

الشعور بالامن من الحاجات الرئيسية التي تلعبها في مختلف مراحل
حياتنا . فالتطفل الذي يشعر بنقص في هذه الحاجة قد يضطرب سلوكه .
ولست أود أن أعدد ما يترتب على فقد هذا الشعور عند الاطفال ، فكتب
عن النفس والصحة النفسية عامرة بهذه الحالات .

ولا نقصد بالامن هنا الامن المادي الذي يتمثل في المحافظة على حياة
العامل أو الموظف أو غير ذلك من الافراد الكبار ، بل كذلك الامن النفسي
الذي يتمثل في تجنب التهديد بفقد المركز أو الوظيفة والذي يتمثل كذلك
في مؤازرة المجموع للفرد .

والسلوك الآمن هو السلوك الهادف نحو غرض معين . فهو لا يعتمد
على عشوائية التصرف وتدخل القدر ، إنما يسعى نحو هدف واضح
لتدعيم حالة الفرد وحالة المجموع .

والمجتمع الاشتراكي أساسه كفالة الامن لجميع افرادة بغض النظر
عما يقومون به من أعمال ، وتضييق انفرص أمام السلوك الانتهازي الذي
يعتمد على التلون ، وإضعاف الفرص أمام السلوك المخاطر الذي يعتمد
على الحظ والبيئة التي قد تخضع بعض أفراد المجتمع ، فالواقع هو
الأساس والفرض هو الهدف الذي نسعى اليه في السلوك الآمن .

وهنا يكون الفرق بين السلوك الآمن والسلوك المخاطر كالفرق بين
امرئ الذي يبذل جهده بطريقة منظمة هادئة حتى يحقق أضراره في الحياة
دون ضرر بفرد آخر من أقرانه أو زملائه ، وبين الفرد الذي يعتمد على
بعض اتصالات جزافية كاستغلال رأس مال أو الاعتماد على نسب أو قرابة
في سبيل الوصول الى مركز مرموق في المجتمع .

وهكذا يكون عماد السلوك الآمن هو الثقة بتكافؤ الفرص المتاحة أمام
جميع أفراد المجتمع على حد سواء كل وفق قدراته واستعداداته وميوله
ومواهبه . والمحك الرئيسي لنجاح السلوك الآمن هو محك الوظيفة في العالم
الخارجي ، بمعنى أن السلوك الآمن سلوك وظيفي يهدف الى رفعة المجموع
والى تقدم المجتمع .

الاتصال في المجتمع الاشتراكي

لابد لكل مجتمع من تنظيم طرق الاتصال داخله والاتصال هو اذاعة الافكار والآراء والمعلومات وتبادلها عن طريق الكلام أو الكتابة أو غيرها من الرموز .

ويعتبر الاتصال الوظيفة الرئيسية الاولى للاجهزة القيادية المختلفة في المجتمع . ذلك لان الاتصال هو الذي يترجم أهداف المجتمع واتجاهاته وآراءه ، ويضعها في صورة انتاج أو تعاون أو انجاز وعمل .

ولذلك تعتبر مشكلات الاتصال في المجتمع الاشتراكي من الصق الامور المتعلقة بالاطار السلوكي في هذا المجتمع مثلها في ذلك مثل مشكلات النقل النهري . فكل من الاتصال والنقل النهري له هدف واحد هو اتصال البضاعة سواء أكانت افكارا أو سلعا ، وكلاهما يمكن أن يستعمل انواعا من وسائل النقل مثل المراكب الشراعية والصنادل والبواخر النهريّة أو الصحف والاذاعة والتليفزيون وغيره . وهذه الوسائل يمكن أن تسير في طرق مختلفة منها الطرق المألوفة أو الطرق غير المألوفة . والمراكب أو البواخر يمكنها أن تتجه شمالا أو جنوبا . بيد أن البواخر اتى تذهب يجب أن تعود مرة أخرى . ولكن الامر في الاتصال في المجتمع الاشتراكي له وضع خاص ، اذ يحدث في بعض المجتمعات ان يسير الاتصال من الجهات العليا الى ما دونها أي من القيادات الى القاعدة الشعبية وقبما يحدث اتصال من القاعدة الى اعلى .

ويتبين من ذلك ان طرق الاتصال اما أن تكون من القيادة الى القاعدة أو من القاعدة الى القيادات أو في اتجاهات مرضية في أي مستوى من مستويات التنظيم الشعبي .

ولا شك انه من المألوف كثيرا أن يكون الاتصال من اعلى الى القاعدة أو في الاتجاه العرَضى وقبما يوجد اتصال من القاعدة الى اعلى . والمجتمع الاشتراكي لابد أن يعتمد اعتمادا كليا على الحركة المستمرة في وسائل اتصاله سواء أكان ذلك من القيادة الى القاعدة أو من القاعدة الى القيادات . والواقع ان تنظيم وسائل الاتصال في المجتمع الاشتراكي يتوقف عليه مدى استفراق القاعدة الشعبية لمفاهيم الاشتراكية الرئيسية حتى تهضمها وتمثلها وتدخلها في نظام حياتها اليومي .

وأية هذا كله ان المجتمع الاشتراكي يجب أن يعنى عناية كبيرة بالاتصال من حيث انه المجرى الطبيعي للافكار والآراء والاتجاهات من القيادة الى القاعدة أو من القاعدة الى القيادة وهذا الطريق يجب ان يكون

ممهدا وصالحا لتوسيل أية فكرة وإي رأى فى أى اتجاه بحيث يكون مجزى الاتصال كفىلا بتحقيق شعور أفراد القاعدة بالكرامة والحرية داخل نطاق المجموعة العميلة .

التنمية الاجتماعية ضد التنمية الطبقية

فى مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات يجب أن تهدف التربية الى تدعيم هذا الذوبان وينعكس ذلك فى أهداف التربية ووسائلها فى جميع مراحلها وفى جميع مستوياتها بحيث تهدف التربية الى تأكيد معالم المجتمع الاشتراكى حيث أنه مجتمع يعتمد على حسن اختيار الأفراد لما يؤهلون له من أعمال ووظائف ومن حيث أن كل فرد من أفراده يسهم بقدر معين ينفق مع ما أوتى من قدرة وجهد فى سبيل خدمة المجتمع العام .

وهنا تظهر لنا أهمية تبنى أسلوب جديد فى النظام التربوى . هذا الأسلوب يعتمد فى أساسه على ممارسة التعاون وإتاحة الفرص أمام الأفراد حتى يظهر كل منهم أقصى ما أوتى من قدرة ومن ثم يوجه الوجهة الصالحة فى إطار تخطيط نظام التنمية العام للمجتمع بغض النظر عن الفروق الاجتماعية والسلوكية لهؤلاء الأفراد .

فجميع أفراد وطن واحد يهدفون الى خدمته كل داخل إطار قدرته واستعداداته وعمله .

بعض الاتجاهات التربوية في المجتمع الاشتراكي

للدكتور حامد عفار
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

قرأت في احدي الصحف منذ زمن قريب عنوانا يقول ان مصممة ازياء قد قامت بتفصيل ما أسمته « الزى الاشتراكي » ، ويقصد بهذا طبعا انه زى رخيص التكاليف . ويمكننا ان نسمي هذا الزى الذى يباع بنفس السعر « بالزى الرأسمالى » دون أن يكون فى ذلك مجافاة لمعنى الاشتراكية أو الرأسمالية ، فرخص الاسعار ليس هو اللحن المميز للاشتراكية فى مختلف مراحلها وتصوراتها .

الاشتراكية هى صورة كاملة للانسان وحياته ونوع المجتمع الذى يعيش فيه سواء تمثل ذلك فى الظروف الموضوعية القائمة فى هذا المجتمع ، أو فى علاقات الطبقات الاجتماعية بعضها ببعض ، ثم فى علاقات هذا المجتمع بغيره من المجتمعات . فالاشتراكية لا تقسم فى جانب واحد من جوانب الحياة مثلا كجانب الاستهلاك ، وانما لا بد أن تتمثل فى جانب الانتاج أيضا ، وهى لا تتمثل فى جانب الانتاج وتنميته فحسب وانما لا بد أن تنعكس فى توزيع هذا الانتاج وفرص الاستمتاع بشمراته .

النظرية الكلية :

واذا كانت الاشتراكية صورة مترابطة المعالم والاتجاهات ، فان تدقيقها فى الواقع الاجتماعى يستلزم وعيا تاما بقيمة هذا الترابط وضرورته فى مجرى الاحداث والتأثير فيها والتأثير بها . ومن هنا تظهر المسؤولية الكبرى الملقاة على عاتق التعليم ووسائل التثقيف ، والمؤسسات المختلفة وأجهزة الاعلام وغيرها من القوى والأجهزة الدافعة فى حركة المجتمع : مسؤولية تقوم على التبصير بهذا الترابط والتكامل الحيوى الوثيق بين مختلف مقومات الاشتراكية ، وهذا يستلزم أن تكون النظرية الكلية من أهم مانهى به فى جوانب المعرفة والسلوك . ولهذا كان التأكيد على هذا الاتجاه فى تحصيل المعارف واكتساب الافكار وتحليل المشكلات وتكوين الراى واصدار الحكم - من أهم المسائل الرئيسية فى التصورات الاشتراكية .

لا يكفى أن ندرس المجتمع مثلا من الناحية السياسية والناحية الاقتصادية والناحية الاجتماعية باعتبار كل ناحية منفصلة عن الاخرى ، وانما المهم أن يكون هذا الفصل من قبيل التحليل والتصنيف ، ومقدمة للتبصير بالارتباط الوثيق بين هذه الجوانب وتأثيراتها المتبادلة ، حتى يتعود المتعلم أهمية النظرة الكلية كمنهج من مناهج الفكر والعمل والتقدير .

ولا يكفي في دروس التاريخ أن تظهر الاحداث التاريخية فجأة ، فتقوم الحرب ، أو يصدر القانون ، أو يبنى الهرم ، أو بغير نظام التعليم الى غير ذلك من احداث التاريخ . فالنظرة الكلية في التاريخ انما تستلزم ادراك الارتباط بين هذه الاحداث وما سبقها من جهود ، ومدى ما أسهمت به انجهود السالفة في قيام الحدث التاريخي ، وما اعترض هذه الجهود من صعوبات ، وما صادفها من عقبات ، وانواع الانتكاسات ، أو الانتصارات التي تضافرت في سبيل قيام هذا الحدث بالصورة التي انتهى اليها . الكلية في النظرة التاريخية هي تقدير للجهد البشري الذي بذله وعاناه المجتمع في ماضيه ليصل الى حاضره ، وما هي مواطن العظة من تحليل الماضي ؟ وكيف يستفاد منها في اتخاذ العدة لمواجهة الحاضر ودفعه الى مستقبل افضل . وفي ضوء هذه النظرية الكلية تصبح دراسة التاريخ تحليل للابعاد والمكونات السابقة لاجداث الحاضر ، وتطوير ابعاد الحاضر ومكوناته لتحقيق احداث منشودة في المستقبل .



كذلك من المسائل الهامة في النظرة الكلية اللازمة للتصور الصحيح للحياة الاشتراكية ادراك التكامل في قيم المعارف الانسانية ، فالعلم واساليبه - ضرورة للمجتمع ، والادب والفن ضرورة من ضروراته أيضا في التعبير عن مشاعره ونبضاته ، والدراسات الاجتماعية والانسانية ضرورة لتعرف القوى المحركة للانسان في التاريخ ووسائل صناعة الانسان للتاريخ . فمبادئ المعرفة وأسبابها كلها ضرورية للانسان ، وهي في ترابطها وتكاملها تمثل طاقات الانسان المتعددة في كفاحه مع الحياة القائمة في سبيل تحقيق مستمر للحياة المنشودة . وتذوق هذه الالوان المتعددة من المعرفة والتجربة والتعبير ضرورة انسانية يفدى بها الانسان طاقاته في الانتعاج والخلق والمحبة . وتقدير قيمة هذه الالوان المتعددة من المعرفة والتجربة والتعبير - عن وعي وايمان بقيمتها في الوفاء بحاجات المجتمع ومطالبه - عنصر من عناصر النظرة الكلية في التصورات الاشتراكية .

لذلك ينبغي أن نقدم لتلاميذنا وطلابنا في المدارس مختلف اساليب المعرفة والتجربة الانسانية باعتبارها جميعا عناصر لازمة لتكوينه وثقافته الاساسية ، حتى يتعود التقدير والاحترام لما يسهم به من يعملون خارج نطاقه من مبادئ العمل والمعرفة ، ويعتبر اسهامهم تغذية للحياة الاجتماعية في مطالبها المتعددة . أن جوانب المعرفة كلها ينبغي أن تتكامل في سبيل العمل لتحقيق حياة غنية متزايدة في غناها للوفاء بجميع الحاجات الانسانية مادية واجتماعية وروحية وجمالية . لا بد أن يحس طلابنا احساسا عميقا بقيمة العلوم التجريبية ودورها ومناهجها ، وبقيمة العلوم الاجتماعية والانسانية ، وبقيمة الدراسات الادبية والفنية ، وبقيمة الرياضيات .

والإلعاب والموسيقى ، بالقدر الذى يستطيعونه . . وبالتدرج الذى يتناسب مع سنهم وتجربتهم السابقة ومرحلتهم التعليمية . ولا ينبغي بأى حال من الأحوال أن يتبادر الى ذهن الطفل استهتار بجانب من هذه الجوانب فى المعرفة الانسانية ، أو أن ينظر اليها على أنها تعنيم لا قيمة له فى المجتمع أو لا غناء فيه بالنسبة لمستقبله كمواطن . وبهذه النظرية الكلية المتكاملة الى جوانب المعرفة والتجربة الانسانية يصبح المواطنون أكثر تقارباً وتفهماً لنشاط المجتمع وجهوده ومستلزماته وأساليب التعاون والترابط بين مختلف أوجه النشاط الاقتصادية والعلمية والاجتماعية والفنية والادبية . وبهذا التدقيق المتكامل لميادين المعرفة يستقيم الإدراك وتتفتح الطاقات ، ويتزن العمل فى جهود منسقة وتقدير متبادل يؤدي الى إثراء الحياة والاحترام المتبادل بين المواطنين .

المشاركة الواسعة العميقة :

ثم ان من المقتضيات التربوية للمجتمع الاشتراكى : تكوين المواطن الذى يشارك مشاركة فعالة بعقله وقلبه ويده فى شئون مجتمعه . ان توسيع مجالات المشاركة فى الحياة وتعميقها من أهم المسئوليات فى مجتمعنا الاشتراكى . والمشاركة احساس بالمصير المشترك والنفع العميم . وقد تكون المشاركة بالفكر ، وباتتوجيه ، وابداء الراى ، وقد تكون بالعمل أو تقديم القدوة ، وقد تكون بها جميعا . وهذه المشاركة من أهم مشكلات التربية فى المجتمع الحديث ، نظرا لتعدد العلاقات والمسئوليات فى هذا المجتمع . لم تعد دائرة المسئولية والمشاركة قاصرة على الاسرة ، أو القبيلة ، أو القرية أو الحى أو المنطقة ، وانما أصبحت تعنى الوطن والمواطنين جميعا ، بل وتمتد الى الانسانية بأسرها . ويقصد بتوسيع دوائر المشاركة أولا أن يقوم الإنسان بمسئوليته التى يلتزم بها فى عمله ، وهذه نقطة البداية الاساسية ، فليس من الحكمة أن تشارك فى أعمال غيرك وتترك مسئولياتك كمواطن ، وليس من الخير أن تهمل مسئولياتك كرجل أسرة ، وانما تعنى المشاركة الى جانب هذا أن تسهم فى الامور التى تمتد الى اوسع من دائرة عملك وأسرتك ، ففى هاتين الحالتين يمكن ان يعود التقاسم أو الاهمال عليك مباشرة فتشعر بالنتائج فى صورة مباشرة تراها وتحسها . والمشاركة العامة هى الايمان الملزم بأن ما تقوله من راي ، أو تقوم به من عمل يؤدي الى نفع غيرك من مواطنيك ، وأن ترى ضرورة مساهمتك فى الراى والعمل فى موقف معين هى نفس الضرورة الملحة التى تدفعك الى اقيام بعملك ورعاية أسرتك .

كذلك من المهم أن يكون نوع المشاركة عميقا متقنا ، فليس الامر قاصرا على مجرد اتيشار المشاركة واتساع دوائرها على طريقة « اثبات الحضور » ،

واسماع الصوت « . فهذا النوع من « التفرج » على طريقة « الهواقي » ، وخلق عنهم « التي تغنى في كثير ولا قليل ، وقد تكون المشاركة على « الاتساع » سبيلا الى الظهور ، وقد تكون من أنواع السلوك السطحي الانتهازي ، ولهذا كان المفهوم من توسيع المشاركة هو أن تكون المسألة التي يعنى بها المواطن بعيدة عن الارتباط المباشر به أو بمصالحه الخاصة وإنما تعنى أشخاصا قد لا يلتقى بهم أو يسمع عنهم اليقة ، أو تعنى الوطن بكيانه المعنوي ، كما يرتبط بهذا المفهوم لتوسيع دائرة المشاركة عمقها وإتقانها وبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل جعل هذه المشاركة منتجة ومحقة للفرض المقصود . (١)

وهذا يعنى أن تدور العمليات التربوية حول اكتساب الاتجاهات والخبرات التي تتيح انفرصة للمشاركة الاجتماعية في اتساعها وعمقها بحيث تصبح مقوما هاما من مقومات الدراسة والتحصيل والتشكيل يعنى الطالب بدروسه ومسئولياته كطالب ، كما يعنى بمسئوليات تجاه فصله وصفه ، وبمسئوليات تجاه الصغوف التي تسبق صفه ، وبمسئوليات تجاه المدرسة ، وبمسئوليات تجاه قريته أو حيه وهكذا . وبذلك تنتقل دوافع المشاركة من المستوى الخاص الى المستوى العام ، كما تنتقل من العمل الفردي الى المشاركة في العمل الجمعي . فمشاركة الفصل أو الصف كمجموعة منظمة تتخذ من الاساليب والادوات ما يستلزمه الموقف لمواجهة مطالبه - فيها تعويد أساسي على العمل في صورة جماعية ، حتى لا يقف الفرد حائرا مستسلما لتبريرات « الاناماليه » (٢) وإنما يستطيع الطالب عن طريق التنظيم وتأثير قوة الجماعة المتعاونة أن يشارك مشاركة ايجابية . وبذلك يصبح التفكير في التنظيم واساليبه وادواته وسيلة فعالة للمشاركة الجادة .

العمل والانتاج

كذلك من اهم أهداف التربية في المجتمع الاشتراكي اعداد المواطن للعمل والانتاج ، وذلك لان من اهم مميزات الانسان أنه كائن منتج يحقق انسانيته في العمل كنشاط اجتماعي ، وأن البطالة الاضطرارية أو الاختيارية جريمة انسانية كبرى ، وانحراف بالانسان عن الاستمتاع بأعظم مقوماته الانسانية ولما كانت الاشتراكية تؤمن بأن الانسان هو صانع تاريخه وحياته فإنه انما يصنع ذلك صناعة واعية بالعمل والانتاج والجهد ، ليتخذ من نتائج هذا العمل وسائل لاستمتاعه بالحياة ووسائل لنموه ونمو غيره من البشر ولتحقيق المزيد من الرخاء والتماء .

(١) من المناهج الجديدة في الدراسات المصرية لعلم النفس الاجتماعي ان نتيج انماط سلوكنا الحديث في صورها الريفية التقليدية .
(٢) الاتجاهات السبيلية التي تشمل في قول الفرد « وأنا عالي » . إذ لا يعنى الامر شخصا .

وتتميز صورة العمل في المجتمع الاشتراكي بأنها صورة اجتماعية .
فعمليات الانتاج لا تهدف الى تحقيق ربح أو نفوذ لجماعات المنتجين ،
رأبما هي عمليات تهدف الى خدمة أغراض المجتمع والوفاء بحاجاته .
وهذا الإدراك لاجتماعية العمل أمر في غاية الأهمية بالنسبة للتصورات
الاشتراكية ، وخاصة في فترات الانتقال كما هو الحال في مجتمعنا الذي
تنتقل فيه غالبية العمليات الانتاجية من يد القطاع الخاص الى القطاع
العام . ويتطلب هذا الانتقال تحولا فكريا ونفسيا : تحولا في الدوافع ،
وتحولا في المسؤوليات ، وتحولا في مفهوم الرقابة والإشراف ، وتحولا في
قيمة العمل ودلالته . . وكل هذه مسائل لا بد من أن تجد من وسائل
الأعداد الجديد للعاملين ما يتكافأ مع المسؤوليات الجديدة في تحولات
مجتمعنا ومراحله في سبيل تحقيق الصورة الاشتراكية المنشودة .

كانت من أهم القيم التي تسود مجتمعنا قبل أن ترسم ملامحه ومعالمه
الاشتراكية هي دعوة خريجي المدارس والجامعات الى الاتجاه الى الأعمال
الحرّة ، والا يقيدوا أنفسهم بأعمال الوظائف الحكومية ، لان في المجال الحر
منافع شخصية لهم ، وفيها مجال للترقي ، ومجال للاعتماد على النفس ،
وتقدير يتمشى مع الجهد الشخصي الذي يبذل . واليوم أصبح الانتاج
متمثلا في القطاع العام - القطاع الذي يملك الشعب رأس ماله ومعدات
انتاجه ، وانتهت هذه الدعوة كقيمة من القيم التي نضعها أمام طلابنا ،
ومع ذلك فأننا لا نستطيع أن نفتاؤون في أن نجعل من القطاع العام قطاعا
منتجا الى أقصى درجة من الكفاية الانتاجية ، وهذا يتطلب أن نغير الدوافع
والاتجاهات التي ارتبطت بالأعمال الحكومية « وتسديد الخانات » الى
احساس بأن مضاعفة الجهد واتقان العمل وصيانة الملكية العامة من مطالب
حياتنا الجديدة ، يعود نفعها الى كل شخص ، وتقدر فيها النتائج حسب
الجهود ، وفيها مجالات للابتكار والتطوير ، الى غير ذلك من الحوافز
الإيجابية في صور الانتاج الاشتراكي .

كل هذا يتطلب من التربية أن تعيد النظر في مفاهيمها وتصوراتها
بما يتمشى مع هذه المطالب لتعد النشء للعمل المنتج سواء في ميادين الفكر ،
أو التنظيم أو الابتكار أو الاتقان ، أو العمل الرتيب المنتظم ، أو في تحمل
المسؤولية ، أو في جوانب الإشراف والرقابة . والمهم أن يؤمن الطالب
- نتيجة العملية التعليمية - بقيمة الانتاج ووظيفته الاجتماعية ، وأن يدرك
تمام الإدراك - فكرا وعملا - الفرق بين الجهود المنتجة والجهود المضاعة
أو غير المنتجة ، وأن الانتاج جهود متكاملة تشتمل طاقات الإنسان جميعا ،
طاقاته العقلية والجسمانية ، وأن جميع هذه الطاقات ضرورية لاستكمال
عمليات الانتاج ، ترتبط الجهود العقلية والفكرية بالجهود اليدوية ، وتهتدي
الجهود اليدوية بالجهود الفكرية ، وكلا النوعين من الجهود لا غنى عنه
لبلوغ الأهداف الانتاجية اللازمة لتوفير السلع والخدمات في المجتمع . .

روح التعبئة ضد التخلف :

ارتبطت التربية في مجتمعنا منذ الاحتلال البريطاني بقضية الاستقلال والكفاح من أجل التحرر ، وكان هذا هدفا قوميا كبيرا أنهب الفكر والممارسات التربوية أكثر من سبعين عاما ، وانعكست مطالبه في الكتب والدروس والقيم التربوية . وانتظمت كل أهدافنا التعليمية في دائرة انضال القومي بمختلف صورته ، استمدت منه جزئياتها وتفصيلها كما استمدت منه دوافع التعلم ومشاعره ومسالكه . ونحن اليوم في معركة كبرى ضد التخلف الاقتصادي والاجتماعي ، وفي مواجهة هذا العدو ينبغي أن نستخدم أسلحتنا ومعارفنا وطاقاتنا .

وهنا يأتي دور الإطار الاشتراكي لحياة مجتمعنا . وهذا الإطار يقوم على مقومات موضوعية في تنظيم المجتمع من قوانين واجراءات وتنظيمات ، وهي التي تحدد الخريطة الهندسية لصورة البناء الاجتماعي وعلاقات افراده وأنواع النشاط فيه . لكن قيام البناء وتنفيذه عمليات قد تبدو عادية . ممارسة الأعمال المنتجة : أعمال في الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الطب ، والصحافة العامة ، وفي التدريس ، وفي دواوين الحكومة . وهي قضايا من العمل العادي للفرد . وقد درجنا على أن ننظر الى هذه النشاط من الحياة على أنها أمور رتيبة لا تحتاج الى تعبئة كاملة ولا تستلزم منا روح التضحية والكفاح . . بيد أن البناء الاشتراكي يتطلب اعتبار هذه الأعمال التي تبدو عادية مركز الدائرة في تصوراتنا . فالعمل الجاد المنتظم هو لبنات البناء اللازمة التي ينبغي أن يضعها كل فرد ، وكل جيل ، حتى يعلو هذا البناء على دعائمه الموضوعية التي يرسها القانون والتنظيم .

كيف نجعل معركتنا ضد التخلف معركة مماثلة لمعركتنا ضد الاستعمار وكيف نعبئ قوانا وطاقاتنا في الفكر والعمل والجهد للتنمية الاقتصادية والتطوير الاجتماعي كما عبأناها في نضائنا للتحرر السياسي ، وكيف نجعل من اتقان العمل القومي وتحمل المسؤوليات العادية والمثابرة عليها قيما تمثل البطولة والتضحية والفداء التي تمثلت في كفاحنا السياسي . لا بد أن يكون للتربية دور أساسي في هذا الشأن ، دور يرتبط بتأكيد قيمة العمل اليومي العادي كسلاح هام في معركتنا ضد التخلف ومظاهره الاقتصادية والاجتماعية .

الصياغة الجديدة والواقع :

ثم أنه اذا كان بناؤنا الاشتراكي يستلزم إعادة صياغة حياتنا في مختلف جوانبها شكلا ومضمونا ، فإن هذه الصياغة الجديدة إنما تصوغ واقعا حيا قائما . ولا بد أن تكون نقطة البداية فكرا وعملا متفاعلة من هذا الواقع لنحدد ما يجب تنميته ، وما يجب تطويره ، وما يجب الاستغناء عنه ، وما يجب التحصين ضده ، وما يجب تحمله ومعاناته ، وما يجب كشفه واحتقاره ، وما يجب تدعيمه والأعزاز به ، وما يجب اعتباره صورا

جديدة لمضمون قديم ، وما يجب مقاومته ، وما يجب استحداثه ، وما يجب أن نطلبه وما يجب أن نقدمه ونسبهم فيه ، إلى غير ذلك من العمليات اللازمة لإعادة صياغة حياتنا صياغة مترابطة متسقة في ضوء فلسفتنا الاشتراكية . والتحليل للواقع الاجتماعي في مضمونه ومحتواه ، وفق أشكاله وتنظيماته ، وفي عملياته وحركاته ضرورة لا بد منها لاصطناع الوسائل والمعدات المناسبة لعمليات الصياغة الجديدة ، وقد تتطلب الصياغة الجديدة الاهتمام بجوانب معينة تحتاج إلى إبراز وتأكيد في مرحلة من المراحل ، إلا أن هذا التأكيد لا ينبغي أن تضع فيه النسب والعلاقات بين مراكز الثقل في هذه المرحلة وما يليها من مراحل ، أو أن تؤدي إلى قيم لا تتسق مع القيم الأساسية في تصوراتنا الاشتراكية .

وتعليمنا في نظامه ومحتواه وعملياته ووظائفه الراهنة حقيقة اجتماعية قائمة . ولا بد أن ننظر إليه نظرة فاحصة لنرى ماذا نريد منه أن يحققه ؟ وكيف يمكن أن يحققه في مراحل وبأساليبه وامكانياته ؟ وهل هناك فروض نأخذها على علاتها ، وهي لطول اللفة بها قد أصبحت من المسلمات التي قد لا تتماشى مع صياغتها الجديدة لمجتمعنا ، أو لا تدفع إلى استكمالها ؟ لا شك أن من أهم تصوراتنا الاشتراكية أن الإنسان قابل للتعليم وقادر عليه ، وأنه يمكن دائما أن نتخذ من الوسائل ما يمكن به تغيير التعليم السابق ، وإزالة آثاره ، وترسيخ الطالب الجديدة في التعلم .



وبعد ، فهذه بعض الاتجاهات الرئيسية العامة في مسئولياتنا الاشتراكية التي تمس التربية والتعليم بصورة مباشرة . وأبادر إلى القول بأن تعرف الاتجاهات العامة أمر ميسور ، لكن العسير هو ترجمة هذا كله إلى مواقف محددة ومطالب معينة في ضوء واقعنا التعليمي : ماذا يعني كل هذا بالنسبة لمناهج الدراسة ومقرراتها ؟ وماذا يعني بالنسبة لتحضير الدروس ؟ وماذا يعني بالنسبة لشرح المدرس ؟ وماذا يعني بالنسبة للنشاط المدرسي ؟ وماذا يعني بالنسبة للامتحانات ؟ وماذا يعني بالنسبة للعلاقة بين التلميذ والمدرس والنساطر والمفتش والمنطقة ؟ وماذا يعني بالنسبة لاعداد المعلم ؟ وماذا يعني بالنسبة لعقاب التلاميذ أو ثوابهم ؟ وماذا يعني بالنسبة للكتب المدرسية ؟ وماذا يعني بالنسبة لمفهوم النظام في الفصل ؟

لا بد أن نوجه تفكيرنا التربوي وتجاربنا التربوية ومباحثنا التربوية إلى كل هذه المسائل ، وأن نقوم ذلك كله على النظر إلى واقعنا متجهين منه إلى صورة مستقبلنا ، وإلى استمرار المحاولة والتفكير في مختلف هذه الجزئيات التي تستمد معناها من إطار الاتجاهات العامة في التصورات الاشتراكية ، والتي بدونها يصبح الكلام عن الاتجاهات نمطا تفكريا مجردا لا فاعلية فيه . وبذلك ترتبط الأهداف والاتجاهات بالوسائل المناسبة ، كما تصبح الوسائل تجسيدا واقعيا لهذه الاتجاهات في مختلف مواقف التعليم وجوانبه وممارسته . وهذا ما سنعرض له في مقالات تالية .

مسئولية التربية والمربين في مجتمعا الاشتراكي

للدكتور محمد الهادي عفيفي

المدرس بكلية التربية

نعيش اليوم في ثقافة نامية متغيرة ، وندرك أن اشباع هذه الثقافة لحاجتنا المتزايدة ووعينا الدافق يتطلب منا تعميق جذورها في أفضل ما فيها من تراث ، والكشف عن عناصرها وأساليبها في اطار حدود وامكانيات هذا العصر الجديد القائم على العلم والتطبيقات العلمية الفنية ، ورسم اهدافها لتكون انظمتها محققة لآمالنا ، مشبعة لغهوماتنا وتصورنا عن مستقبلنا والمصير الانساني كله .

ولهذا فاننا نعيد صياغتها - وتكوينها على أسس اشتراكية فريدة . تجمع بين حرية الفرد في الحياة وحرية جماعته المتماسكة في الحركة والعمل ، وتضمن الكفاية له ولها ، وتحقق العدل بين الجميع . وبذلك يتحطم ما ورثناه من قيود وحواجز ، كثيرا ما أحبطت الجهود الفردية والجماعية ، ومزقت المجتمع الى فئات وطبقات متنافرة . وأبعدت الغالبية العاملة عن الاقلية الحاكمة ، واشاعت القلق والاضطراب والحرمان بين جماهير الناس ، وأباحت الاستغلال والاحتكار والسيطرة من جانب حفنة ضئيلة ورثت الجاه والسلطان والمال ، وفتحت الثغرات والمنافذ للطامعين المستعمرين .

وفي هذا المجال الاجتماعي الكبير تحتل التربية وعمل المربي مركزا متميزا خطيرا . فتربية الناشئين تتضمن مسؤولية خاصة نحو المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يحققون فيه شخصياتهم ، ويتحملون نحسوء مسؤولياتهم ، ويحددون بين انظمتهم وملاقاتهم أدوارهم .

ويتوقف عمل المربي وجديته على حساسيته بهذا المحيط ، ووعيه بامكاناته ومطالبه ، اذ يلقي عليه ثلاث مسؤوليات خطيرة هي :

١ - توضيح النظام الاشتراكي ، وإبراز أساليب الحياة الاشتراكية التي ارتضاها الشعب سبيلا ناميا يحقق فيه آماله وحاجاته ، ويقابل عن طريقه مطالب التغير المتزايدة .

٢ - اعادة بناء نظرتنا الاجتماعية التي تحقق لنا ثقافة مشتركة ، خالية من التنافر والتباعد ، وتخلف بعض عناصرها عن غيرها من العناصر ، والقلق ، والحرمان ، والجمسود ، والذلابة ، والقصور الذاتي .

٣ - تحقيق الاتجاهات السلوكية التي تعين الافراد على تعمين

حينئذ هم الاشتراكية وسط الصراع المذهبي المحيط بمدنيتنا ،
ومساعدة هذه المذنية على أن تكون قاعدة يقوم عليها البناء في
مجتمعنا العربي الكبير .

المطالب الاشتراكية ومغزاها التربوي

وتتطلب هذه المسؤوليات - نحو بناء ثقافة جديدة مشتركة والعمل
من أجلها - مزيدا من الفهم لآثار العمليات الثقافية التي تمخضت عن
الأنماط السلوكية والاجتماعية القديمة ، وكيفية تغييرها ، وبناء غيرها ،
بما يناسب أهدافنا ، وتصوراتنا عن المستقبل .

- فقد ظهرت في مجتمعنا بعض العادات والاتجاهات الغريبة . ظهرت
في سلوك بعض الافراد نتيجة عوامل وأنظمة قاسينا منها كثيرا ، ومن ذلك :
الاثرة والانانية التي صاحبت نمو نظام الاقطاع والرأسمالية الفردية
المتطرفة ، والتواكل والخضوع والاستسلام التي كانت استجابات لعوامل
السيطرة والتحكم من جانب قلة من الافراد ، والاكتفاء بالقليل من الرزق
والتقاعس نتيجة استبداد فئة قليلة واستئثارها بقرص الحياة دون غالبية
أفراد الشعب .

- وتعرضت ثقافتنا لعوامل الانفصالية ، نتيجة تنوع مجتمعنا قوميته
للطامعين والمستبدين والمستغلين ، وبثهم بذور الانفصال ، بين افراد
الشعب . وبذلك ظهر الانفصال بين النواحي المادية والروحية ، وبين
الطبقات الحاكمة والمحكومة ، وبين الطبقات الوارثة والموروثة ، وبين العمل
والفكر ، والنظر والتطبيق ، وبين المؤسسات ووظيفتها الاجتماعية .

- وسيطرت هذه الأنماط على الاجيال المختلفة السابقة ، وعبرت
حنها الأنظمة والمؤسسات ، وكان لا يمكن لفرد واحد تغييرها ، واعادة بناء
غيرها ، حيث انها تحتاج الى تغيير شامل في عناصر البيئة وتنظيماتها .
يقوم على اجماع مشترك من جانب افراد الشعب في ضوء اهداف جديدة ،
يعبر عنها الافراد في اتجاهات سلوكية جديدة .

وكان لثورتنا السياسية والاجتماعية الفضل في هذا كله . فقد قامت
اجابة عن مشكلاتنا ، وعبرت عن أهدافنا في ثقافة واحدة ، منسقة ،
مشتركة ، ودفعت مجتمعنا دفعات قوية الى الامام لتعرضه عما أصابه
من تخلف ، وتردد ، وارسيت قواعده على قيم جديدة واتجاهات حية
نامية ، مما أوضح الطريق أمام العمل التربوي .

- فقد أصبح مجتمعنا اشتراكيا ديموقراطيا ، تفتح فيه مصالح
الجميع ونشاطهم بعضها ببعض ، ويتوقف بعضها على بعض ، دون استغلال
أو احتكار أو سيطرة ، إذ قوام الالتحام والتشابك علاقات اجتماعية
جديدة ، يجد فيها كل فرد - حسب طاقته واستعداده - فرصته للعمل
والإنتاج ، والاستمتاع بما يلزمه من خدمات ورزق . وهذا ركن اساسي

من اركان التربية الجديدة ، فلكل فرد نصيب في المشاركة في تنظيم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لارتباطها بأمنه ، وعمله ، ونجاحه ، وأمن جماعته وانتاجها ونجاحها وتقدمها .

— اننا ندرك ان اعادة تنظيم اقتصادنا لا يعتبر شرطا أساسيا لرخائنا المادى فحسب ، بل كذلك لتطهير قيمنا الثقافية والخلقية وتعميقها ، وهو الامر الذى ينبغى أن يكون موضع اهتمام تربيتنا الجديدة في مجال الفكر والتطبيق على السواء .

— اننا نأخذ بمبدأين أساسيين هما زيادة الانتاج وعدالة التوزيع والنهوض بمستوى الاستهلاك ، وذلك لضمان أساس معيشى سليم للجميع ، ودرءا للأخطار التى تحيط بظروف العمل وحالات الشيخوخة والامومة والطفولة ومطالبها . وللتربية دور خطير في كل هذه الميادين حتى يتحقق النمو الثقافى لأكبر عدد من الافراد في واقع اجتماعى وسلوكى .

— اننا نأخذ أيضا بمبدأ الضبط الاجتماعى والتخطيط الشامل لتنمية ثروتنا القومية ، وتعبئة طاقتنا البشرية في اتجاهات سليمة . وعلى التربية مسئولية تدريب الافراد واعدادهم للمشاركة في عمليات الضبط والتخطيط بدلا من تزويدهم بقدرات تجبر اهتماماتهم في أمور خاصة . تؤدي بهم الى التنافس الشديد والانانية الحارة ، ذلك أن القدرة على التفكير الجماعى ، والاسهام في التخطيط الاجتماعى ، والعمل على أساس تجريبى عملى من أجل مصلحة المجموع ، تعتبر شروطا أساسية للمواطنة الصالحة المنتجة في حياتنا الاشتراكية الجديدة .

— اننا نؤمن بالعلم وبالاسلوب العلمى والتطبيق ، ونبذل جهودنا للاستفادة منه في الميدان الاجتماعى الكبير . وندرك أن استخدام العلم وأساليبه لا يضمن لنا سلامة عمليات التخطيط القومى وزيادة قدرتنا على الكشف والابتكار فحسب ، بل كذلك يعتبر السبيل لتجديد خبرتنا ونظرتنا الى حاضرنا ومستقبلنا ، فيتجنب مجتمعا عوامل الذلابة ، والانكسار والتخلف ، ويصبح قادرا على اصلاح نفسه ، وتقويم ظروفه ، والسير على أسس راسخة من الفكر والبصر .

وهذه القيم هى التى تعيد الى الفرد أهميته الخلقية ، وتملا هنتا الفراغ الذى ولدته عوامل الصراع فى الماضى ، وتوفر ولاء يربط الناس في معيشة مشتركة واعيلة . وممارستنا الذكاء التعاونى ، من أجل ثقافة مشتركة ، هو السبيل لتحطيم الانفصاليات التى قاسينا منها وأضعفتنا فى الماضى . وتعميق العلاقة بين العلم وأساليبه والحياة الثقافية وقيمها الجديدة سوف يحقق تكاملا يفتح آفاقا جديدة لانواع جديدة من الاداء والعمل .

— فتقدير الذكاء ووظيفته في العلاقات الاجتماعية سوف يقضى على

الفراغ الذي يوجد بين النظر والتطبيق ، والاتجاهات الفردية والاجتماعية ،
والمعرفة والتنفيذ .

— وتقدير العلم كأداة من أدوات الحياة الاشتراكية سوف يحرره
من العزلة ، بتخمل العلماء والمفكرين مسئولية التطبيق والعمل ، والاشتراك
في وضع الخطط والمشروعات .

— وتقدير المشاركة الايجابية كأساس لحياة الاشتراكية الديمقراطية ،
سوف يدفع القائمين على المؤسسات — ومنها المدرسة — الى الاهتمام
بمسائل الحياة ومشكلاتها ، والاسترشاد في حلها ومواجهتها — بالمعارف
المتجددة .

الاستراتيجية الاجتماعية في التربية

وعلى هذا الضوء تقرر أن أهدافنا الجديدة وحاجتنا الى الاستثوب
الاشتراكي بحاجتنا الى تربية جديدة . فمجتمعنا الذي يحل مشكلاته ،
وبعالم أمراضه باستخدام العلم والتطبيق العلمى ، والذي يزيل ما فيه
من قيود ويحطم ما فيه من قوارق لتحقيق العدل والكفاية على أساس
من التخطيط ، نشعر بحاجته الى تربية ذات اتجاه فلسفى جديد .
فتكون وسيلة لتحليل واقعنا ، والتمييز بين عناصره ، واقامة اختيارنا
لاسلوب حياتنا على أسس من الدراسة العلمية لمشكلاتنا ، والمشاركة
العقلية فى الحياة الاجتماعية . ولتكون وسيلة أيضا توفر للمجتمع دينمية
جديدة فى سلوك الافراد ، واستخداما متساوياً للذكاء على المستويات
الاجتماعية المختلفة .

فنظرنا التربوية لا تقتصر على الاهتمام بطرق التدريس وافضل طرق
التعلم ونظرياته ، فهذه وسائل ينبغي أن تعالج فى اطار اجتماعى أشمل .
يقرر مصير المجتمع ويعبر عن اتجاهاته . ومن هنا يكون للتربية
« استراتيجية » جديدة ، وهى نقطة البداية التى تعتبر من أهم مشكلات
التربية . فنحن ، اذ نهتم بنوع المواطن وتكامله ونموه الاجتماعى والنفسى
والجسمانى والعقلى ، وبأفضل الخبرات التعليمية التى تحقق له هذا
التكامل وهذا النمو ، انما نهتم فى نفس الوقت ببناء المجتمع الجديد ،
وما يحتاج اليه من وجهات نظر اجتماعية مشتركة ، وأنماط حياة من
السلوك والعقائد ، يتوفر لها اجماع مشترك مبنى على دراسة وإيمان
باسلوب الحياة الجديدة فيه .

وقد لا يكون التوجيه الاجتماعى فى الفكر التربوى جديدا ، حيث أنه
يوجد متضمنا فى جميع النظريات التربوية ، غير أن الجديد هو أن معناه
وعمقه يتأثران بما نقصده منه فى الاطار الاجتماعى الحى للثقافة . فنحن
لا نعنى به الآن الاهتمام بالتكوين الاجتماعى للفرد فحسب بل كذلك
الانماط الاجتماعية والتنظيمات الثقافية والاتجاهات القومية التى ينبغى
أن ندرسها ونعمل على تطويرها باستمرار ، حيث أنها تحدد الادوار

الاجتماعية التي يقوم بها الافراد ، كما انها تحدد نوع النمو المرغوب فيه لهم ، ومسئولياتهم القيادية .

وبذلك يمكن ان تحدد عمل التربية واتجاهاتها .

— فمجال فعل التربية هو واقعنا الاجتماعي ، في علاقاته الخارجية ، اذ في ضوء تشخيصنا له ، اخترنا فلسفتنا الاجتماعية ، وحددنا موقفنا الثقافي ، ورسمنا اهدافنا . ولكي تكون التربية ذات قوة فعالة في هذا المجال ينبغي ان نختار ما نعلمه من مواد دراسية في ضوء هذه الفلسفة .

— ان تتجه التربية الى تنمية الذكاء الذي مداره تنمية العملية الثقافية ، وذلك بدراسة المثل والاتجاهات والميول المشتركة للشعب ، وما يوجد وراءها من رغبات ودوافع ومعتقدات . وبذلك تكون التربية عملية تغيير وبناء : فتغير اتجاهات الافراد وسلوكهم ، وتدعم الاتجاهات الاجتماعية وتطورها . وتجعل من الافراد انفسهم قوة التغيير والبناء .

— ان تعمل التربية في مجال الافكار والمبادئ ، التي تعبر عن مشكلاتنا وحاجتنا ، وان تكشف عن وسائل تحقيقها وتنميتها ، وبذلك تكون قوة دافعة نحو التكامل الثقافي والصحة النفسية بان تقضي على الحواجز بين الفكر والعمل ، والمبادئ والواقع . فالفكر بدون عمل او تطبيق يتحول الى لفظية جوفاء ، والعمل اذا استمر دون فكر يوجهه اصبح مبتورا ، قصير العمر . ومن ثم فاننا ينبغي ان نذيب الفوارق بين الدراسات العملية والنظرية ، والتعليم الفني والتعليم النظري . وان كان كل مجال تعليمي يؤكد جانبا فليس معنى ذلك ان يقتصر عليه بحيث يتكلس ويتقوقع .

— والتربية هي مجال تنمية الاتجاه العلمي والاساليب العلمية التي يأخذ بها مجتمعنا الجديد . غير ان تربيتنا ينبغي ان تفصل بين التطبيقات العلمية ، وممارسة الاسلوب العلمي عن القيم الخلقية التي تمسك بها والتي تحقق لمجتمعنا التماسك والقوة .

— والتربية التي تقدر حاجات مجتمعنا وتأخذ بعملية التخطيط للمحافظة على ثروته وتنميتها ، ينبغي ان يكون محور مادتها هذه الحاجات والعمليات ، حتى تدعم الوعي التخطيطي عند الافراد ، وتكون سبيلا لادراك الفرد لامكاناته وقدراته ، وتوجيهه نحو احسن الفرص لممارسة نشاطه . ذلك اننا نعتقد ان التخطيط هو بديل الاضطراب والذبدية غير اننا نفرق بين المجتمع المخطط ، والمجتمع الذي يؤمن بالتخطيط كعملية مستمرة متطورة . وهو اختلاف بين الاوتوقراطية والديموقراطية ، اي بين الجمود والذكاء ، وبين المجال الذي يحبس طاقات الفرد ونشاطه والمجال الذي يطلق حريته في توجيهه اجتماعي سليم ، يحقق له النضج والانتاج والشعور بالامن والنجاح .

— والتربية ، في هذا كله ، تكون وسيلة لبناء الديموقراطية كمثل

أعلى وأسلوب معيشة . فهي اذ تنمى ذكاء الافراد فى اطار اشتراكى ، دعامة العلم ووسيلته التخطيط ، تعمل على تحقيق البناء الديموقراطى بأعداد الافراد، لتحمل المسئولية الاجتماعية ، وممارسة التعاون كأسلوب معيشة ، واتقان المعارف والمهارات الكفيلة بتحقيق طاقاتهم الانتاجية ، وتزويدهم بالبصر لفهم حاضريهم بما فيه من مشكلات وأمكانات وتوقع المستقبل بما يتضمنه من احتمالات .

— وبذلك تكون التربية عملية معيشة ، وقوة فى بناء المعيشة وتطويرها كذلك . اذ أن عملها ينبغى ألا يتجنب ما للمؤسسات والتنظيمات الاجتماعية والاقتصادية من آثار تربوية على حياة الافراد واتجاهاتهم . فتتناولها بالدراسة والتحليل لتبرز ما ينبغى الحرص عليه وما ينبغى تلافيه ، وبذلك يكون التعليم وسيلة للوضوح الاجتماعى ، والبناء الثقافى . ونمو هذه النظرة التربوية وهذا الأسلوب التعليمى يحتاج الى توافر الجهود المشتركة والفكر المشترك من جانب المربين واثقائهم على شئون الاجتماع والاقتصاد والسياسة . حيث أن التربية — ممثلة فى المدارس والمعاهد — لا تستطيع أن تعمل وحدها فى عملية البناء التى يسهم فيها الجميع بتخصصاتهم المختلفة ، واهتماماتهم المتنوعة ، ثم انها فى عزلتها عن مجال التفاعل الاجتماعى الكبير تصبح عملية بطيئة لا تحقق للمجتمع ما ينشده من سرعة فى تقدمه .

وعلى هذا النحو ، يكون مجال تربيتنا الجديدة التفاعل الاجتماعى بين الافراد — صفارا وكبارا — فى علاقاتهم وفى المؤسسات التى تنظم هذه العلاقات ، وما يهدفون اليه من آمال ، وما يقومون به من أعمال ونشاط ، ثم أن عملها هو البحث والدراسة المستنيرة والوصول الى أفضل انواع المعارف وتنمية أحسن انواع المهارات الفنية والاجتماعية . وبذلك يكون هدفها اعداد القيادة المطلوبة فى المجتمع الاشتراكى ، وهى القيادة التى تتمثل فى قدرة كل فرد على أداء أفضل ما يمكنه القيام به من أعمال على أساس من العلم والمعرفة .

وبذلك تصبح تربية صادقة لنفسها اذ تساعد على الفهم على أساس من المعرفة وتبادل الآراء والدراسة والتفكير الجماعى المشترك ، وعن هذا الطريق لا تحقق صورتها المرجوة فحسب بل تعبر كذلك عما نرجوه من ديموقراطية سليمة فاهمة ، تتحقق فيها مصلحة الفرد مع مصلحة الجماعة ، ونمو الفرد مع نمو حياته الاشتراكية ، وتكوين رأى عام يسند اشتراكتنا ويطورها . ذلك أن غاية التربية الجديدة هى تكوين رأى عام يشمل جميع الناس ، ووسيلتها فى ذلك تنمية القدرة على الدراسة والفهم لنظمتنا وحاجتنا النامية واتجاهاتنا الجديدة .

مطالب الاستراتيجية التربوية الجديد على المربين

وفي هذه الحدود يتضح الطريق الذي نعتقد أن المربين ينبغي أن يتحركوا عليه ، ليتحرروا مما رسب في مجالهم من تقاليد موروثة ، وليكونوا قوة في عمليات التجديد الثقافي والدفع الثوري . فالتربية لا يمكن أن تكون صادقة لنفسها ، فعالة في قيامها بالتزاماتها الا اذا انتظمت في مهنة مستعدة لتحمل مسئولياتها الاجتماعية .

ولتوضيح ذلك يجب ان نميز بين المعنى المحدود للتربية الذي يقتصر على مجرد التعليم ، ومعناها الذي يتسع فيشمل الخبرة الاجتماعية انواعية الفاهمة . فمن هذه الوجهة من النظر تتضمن التربية جميع جوانب الحياة التي نعيشها على اساس من الوعي والفهم . فاذا توفر للفرد وعي بما يحدث له ، واذراك لما يسعى اليه ، ومعنى لما يعمل ، وذكاء في توجيه شئونه ، فانه يعيش عملية تربوية بمعناها الشامل . وبهذا المعنى يكون الفلاح الواعي ، والعامل المفكر ، مربيًا لنفسه في مدرسة الحياة والخبرة الحقيقية عندما يسعى كل منهما الى تحقيق كفايته الخاصة . فالتربية هنا أصيلة ، مرتبطة بمواقف الحياة . غير انها ليست من الأهداف المهنية لكل منهما . وينطبق هذا على حياة الافراد ومعالجتهم بشؤونهم العامة . فجماعة المواطنين الذين يدرسون شئون مدينتهم أو قريتهم ، ويتبادلون الرأي في اصلاحها ، ويخططون لذلك ، انما يعيشون خبرة تربوية ، حيث ان عملية الدراسة والمتابعة والتخطيط والاقتناع غالبًا ما تكون محملة بالمعاني التربوية . ولهذا فان اية دراسة للمواقف الاجتماعية وما يرتبط بها من وسائل وسياسات عامة ، تشمل تربية بمعناها الكامل ، ويمكن ان تتضمن كذلك نوعا من التربية المقصورة للمواطنين .

غير ان التربية كمهنة تخطو خطوة هامة ابعد من ذلك في سبيل مسئولياتها الاجتماعية ازاء مدينة المجتمع ، اذ ان عوامل التغير فيها ، ومطالب الافراد فيها ، وانظمتها وأهدافها ، لا يمكن ان تترك لعوامل الصدفة ، اذ ينبغي ان يتوافر لها التوجيه على يد جماعة مسئولة . وهنا تكون وظيفة التربية كفلسفة وأسلوب تغير ، وتكون وظيفة المربين في دراستها كعلم ، وتطبيق نتائجها على العمليات الاجتماعية ذاتها .

لقد قال برناردشو مرارا : ان هؤلاء الذين يعملون والذين لا يعملون يمكنهم ان يعملوا . وأضاف غيره الى ذلك فقال : ان هؤلاء الذين لا يستطيعون ان يعلموا يمكنهم تعليم الافراد كيف يتعلمون . غير اننا لا نمثلك الا السخرية من هذه الاقوال فاذا كان مردها ان التعليم في الازمان الماضية كان وظيفة أي فرد ، أو أنه كان يقوم به من لا وظيفة له ، فاننا نعرف ان الجراحة قديما كانت من عمل الحلاقين والمشعوذين . غير ان الجراحة قد تطورت فأصبحت علما له أصوله وأساليبه التي لا يتقنها الا المتخصصون . وهكذا أيضا بالقياس إلى التربية . وعلى هذا ينبغي ان ننظر إلى التربية كعلم له قدراته وامكاناته والتزاماته ، وننظر الى مهنة التعليم على انها لا تقل عن أية مهنة أخرى .

وفي اعتقادنا ان هذه المهنة هي « الحارس المسئول » عن تربية المجتمع الواعية المقصودة . فنجاح المجتمع في تحقيق أهدافه ، ونهوض افراده ، لمواجهة مطالب العصر الذي يعيشون فيه ، وتحويلهم الى مواطنين بالفعل ، رهن بفعل التربية وقدرتها . ويفهم المعلمين لوظيفتها وقدرتهم على تحمل مسؤولياتها . وفيما يلي ما ينبغي ان تقوم به مهنة التعليم حتى تحقق وظيفتها في مجتمعنا الجديد :

تكوين نظرة اجتماعية شاملة منسقة :

اذا نظرنا الى مهنة التعليم في حدودها المنظمة كجماعة مسئولة ، نجد ان اول ما يلقي عليها من واجبات ان تملك زمام نفسها ، وان تنمي اتجاهاتها الاجتماعية خاصة واننا كمجتمع قد اجمعنا على فلسفة اجتماعية واضحة المعالم . ومن ثم ينبغي ان ندرك ان التربية والموقف الاجتماعي متفاعلان يؤثر كل منهما في الآخر ، ويتأثر به . بحيث اننا لانستطيع ان نربي ان لم نقرر اهدافنا الاجتماعية ، ومسئولياتنا القومية ، واعادة بناء برامجنا التربوية ومحتوياتها على هذه الاسس . فلا ينظر المدرسون الى التعليم على انه اتقان قطع من المعرفة فقط ، ولا يفهم المديرون والمفتشون عملهم على انه مراعاة قوانين ولوائح وقرارات النظام فحسب . فالمعرفة والادارة كذلك ذات وظيفة اجتماعية ، وهذه الاجتماعية تتطلب النظر الى المعرفة والادارة في ضوء مطالب المجتمع وظروفه المتغيرة ، وحاجات الافراد وآمالهم ، وتصورهم عن مستقبلهم .

فعلى المعلمين ان يدرسوا مشكلات مجتمعنا ، حتى يمثلوا جماعة قائمة على علم وبصر بمستقبلنا الاجتماعي ، وحتى يعمقوا مسؤولياتهم نحو اعداد الناشئين ويقوموا بفد ذلك بترجمة اهدافنا الى اساليب تربوية .

— فنحن نبني مجتمعنا على اسس اشتراكية . ومن ثم يجب ان يتساءل كل مرب : ما معنى العدل والكفاية في تنظيم العلاقات المدرسية ؟ ما معنى تكافؤ الفرص وكيف يوفرها كل مدرس في عملة مع جماعة من التلاميذ ؟ كيف نراعى العدل والكفاية في جميع مراحل التعليم ، وبالنسبة لنمو كل تلميذ ؟ ما علاقة هسلدا كله بالتعليم من الكتاب المدرسي ، وبنظام الامتحانات والنشاط المدرسي ؟

— ونحن نأخذ بالتعاون والتكافل كأسلوب معيشة . فيجب ان نتساءل : هل نظام الدرجات والمسابقات يناسب هذا المبدأ ؟ كيف نسمح بالتنافس في اطار تعاوني داخل الفصل وخارجه ؟ كيف ندعم التعاون كوسيلة لتحصيل المعرفة الوظيفية ، والمهارات المنتجة ، ولتحقيق النمو الفردي والاجتماعي ؟ ما طرق التدريس التي ينبغي ان يؤكدها المدرس ويمارسها لتحقيق التعاون بين التلاميذ وفي الجو المدرسي كله .

١ - ونحن نقيم اشتراكيتنا في إطار ديموقراطي . ولهذا يجب ان يدرك كل مدرّس مطالب الديموقراطية على عمله : كيف تتفق مبادئ اشتراكيتنا مع الديموقراطية السليمة ؟ كيف يمكن ان تشنّيع الكتب المدرسية بهذه المبادئ الديموقراطية ؟ ما أهمية اختيار طسرق التدريس في تدعيم الديموقراطية ؟ ما نوع الخبرات التربوية التي ينبغي للمدرّس تنظيمها تحقيقا للديموقراطية ؟ كيف يحقق المدرس النظام في فصله في إطار من الحرية ؟ كيف يمكن ان يوفق المدرّس بين الاهتمام بنمو التلميذ الاجتماعي والتفقي واهتمامه بما ينبغي ان يحصله التلميذ من معارف ومهارات .

وعملنا كمعلمين ، في هذا كله - ينبغي ان يقوم على المشاركة في التفكير والدرس بحيث يسهم فيه المتخصص في التربية وغير المتخصص ، وحيث يعمل جميع المدرسين في مراحل التعليم المختلفة على تكوين رأى عام تربوي بينهم بشأن فلسفتنا الاشتراكية الديموقراطية ، ولهذا كله غرضان : اولهما : بناء المهنة كجماعة منظمة مسئولة . وثانيهما : تحقيق النمو لكل عضو من أعضائها في كفاءته وإنتاجه . ذلك ان اصلاح التعليم على أسس اشتراكية ينبغي ان يبدأ من المعلم نفسه ، فيتحقق له الاعداد اللازم ، والحماية المادية والأدبية ، ويعمق اتجاهاته الاشتراكية ، ويقف على أحدث أصول التربية وأساسياتها ، ويجد مصادر المعسرفة للاستزادة والنمو في مهنته . وكل هذه النواحي قد يقع بعضها على معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية ، ويقع بعضها الآخر على جماعة المعلمين في نقاباتهم .

اقامة التربية على المعرفة الاقتصادية والعلمية :

والمربون في مجتمعنا يدركون أهمية التغيرات الاقتصادية المصاحبة لتطبيق الاشتراكي . فتحقيق العدل ، وافساح الفرص أمام الجميع ، ودفع عجلة الانتاج يتطلب تخطيطا شاملا مستمرا لواردنا الاقتصادية وما لدينا من امكانيات مادية وبشرية . ولا يمكن للتربية ان تبقى منعزلة عن هذه الاهداف والوسائل . ذلك انها السبيل لاعادة بناء القيم والاتجاهات العقلية والاجتماعية اللازمة لهذه التغيرات الاقتصادية ، ثم انها كسبيل للبحث والدراسة والكشف عليها ان تعمق الاتجاهات العلمية وتكشف عن الوسائل العلمية الكفيلة باستغلال ثروتنا القومية ، والتخطيط من أجل تنظيمها ، والاضافة اليها وتنميتها .

واذا كانت مهنة التعليم تضم اقدر الخبراء والمتخصصين في العلم والشئون الاقتصادية ، فليس معنى ذلك تلقين التلاميذ في مراحل التعليم بما لديهم من معرفة متخصصة . وانما عليهم تبسيطها حتى تكون ميسورة لكل مرحلة من مراحل التعليم لتكون رصيذا حيا يصل بالتلاميذ والمعلمين إلى أحدث ما يأخذ به مجتمعنا منها . وعلى معلمى التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والثانوية مسئولية اخرى لاتقل خطورة عن مسئولية الخبراء والمتخصصين ، وهى ادراك الوظيفة الاقتصادية والعلمية للتربية في مجتمعنا الاشتراكي .

ومن ذلك ان ادراك التلاميذ للتخطيط كاسلوب اقتصادى اجتماعى فى حياتنا الاشتراكية لا يمكن ان يتم بالقراءة عنه فى كتب فحسب ، بل اهم من ذلك تنمية الوعى حتى يصبح اتجاها عقليا عند التلاميذ . وهكذا بالقياس الى الاهتمام بالعلم والتطبيقات العلمية فى المدارس . ولهذا ينبغي ان يعاد النظر فى البرامج التعليمية ، وفى طرق التدريس بحيث يمكن للتلاميذ ممارسة اساليب مجتمعنا الاشتراكى من تخطيط وتنظيم ، وتطبيق علمى . وقد يكون ذلك عن طريق اشتراك التلاميذ فى دراسة الموضوعات الحية التى تتصل باقتصادنا وثروتنا القومية . والبحث فيها والقيام بمشروعات متصلة بها ، تعيينهم على الممارسة الفعلية للمعرفة الاقتصادية والعلمية التى تضمها الكتب المدرسية وغيرها من المصادر . فلكل مدينة أو قرية فى مجتمعنا مشكلاتها الاقتصادية المتعلقة بحاجات الناس فيها وقدرتهم على الانتاج والاستهلاك ، وقد تعبر هذه المشكلات عن مشكلاتنا القومية . فاستصلاح الاراضى فى الريف ، وزيادة طاقتها على الانتاج ، ومجاربة الفلاء فى المدن ، وتنظيم الاستهلاك ، وتوفير المواد الاستهلاكية ، ثم تنمية القدرة على الانتاج عند كل فرد - حسب استعداده - ومعرفة انواع المهن والحرف والاعمال وما تتطلبه من مهارات . كلها أمثلة قليلة من أمثلة عديدة يمكن أن تكون موضع اهتمام المدارس فى بلادنا على اختلاف البيئات المحلية التى توجد فيها . غير ان هذا كله لا يمكن الاخذ به الا اذا أعد المعلمون اعدادا اقتصادية تربويا . وذلك بالايقتصر تدريبهم فى معاهدهم وكلياتهم على مجرد القراءة عن أحدث النظريات فى التربية فقط ، وانما بالمشاركة فى دراسة المشروعات الاقتصادية والعلمية التى تحتاج اليها البلاد ، وادراك مفزاها لتربوى ، ومعرفة كيفية معالجتها مع التلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة .

الوضوح الاجتماعى والدفع الثورى :

من المسلم به أن المدرسة تعتبر مجتمعا ينظم وظيفة الكبار الراشدين فى علاقتهم بالصغار الناشئين . وتعتبر هذه العلاقة ميدانا حاسما للجهد الإنسانى المشترك ، فهى تؤثر على نوع التربية التى تعد الناشئين ، وعلى علاقتهم بمجتمعهم الكبير ونظرتهم اليه . فقد تكون علاقة مبتورة حيثما يحمل الكبار المدرسة مسئولية كل شيء بالنسبة للمتعلين ، وحينما يدير المعلمون ظهورهم لمجتمعهم بدخولهم المدرسة ، ويقصرون ما يقدمونه للتلاميذ على ما يوجد فى الكتب وما يحفظونه من مادة . وقد تكون علاقة ايجابية ، نامية واعية عندما يدرك من لهم اولاد فى المدارس ، ومن ليس لهم اولاد ان المدرسة هى **معمل الافكار التى تكون اتجاهات الناشئين** ، وعندما يدرك المعلمون فى نفس الوقت أنهم يعدون مواطنين يعيشون فى مجتمع واحد معهم ، ويتأثرون بما فيه من عقائد واتجاهات وقيم . وعندما تكون هذه العلاقة هى مركز « الاستراتيجية » فى عملهم التربوى مع التلاميذ .

ولتوضيح هذا كله نسوق مثالا ، قد يكون بديها على الرغم من أهميته بالنسبة للكبار والصغار . اذ ان معالجته تبين كيف يمكن للمدرس

أن يقوم بدوره في «الوضوح الاجتماعي» و«الدفع التربوي» اللذين
في بناء ثقافة مشتركة حية .

قد تنتشر في مدرسة ما ظاهرة سوء التغذية بين التلاميذ . وعندئذ
تواجه المدرسة بعض المشكلات مثل :

- هل تقوم بواجبها في تحسين التغذية لانه يعتبر من عملها التربوي ؟
- هل يعتبر هذا العمل من اختصاص أى مواطن ذى ضمير حى ؟
- هل قيام المدرسة بهذا الواجب يعتبر واجبا قوميا ينتهى بحل
المشكلة ؟
- هل يقوم المربي بدوره فى سبيل ذلك باعتباره مواطنا ام مربيا ؟

قد يبسط البعض هذه المشكلة ، ويذهب الى انه يمكن توفير الغذاء
للتلاميذ بوسائل سريعة ، حتى تنصرف المدرسة الى عملها من تقديم
معلومات ، وقياس تحصيلها عند التلاميذ ، حيث ان معالجتها ليس من
اختصاص المدرسة . وقد تنظر المدرسة الى هذه المشكلة من مدخل آخر
فتراها مشكلة اجتماعية تربوية . تتطلب مناقشة ، ودراسة ، وتعاون مع
هيئات أخرى ، وتبادل وجهات نظر ، وعمل يقوم على تخطيط . وتذكر
فى نفس الوقت ان سوء التغذية عند التلاميذ ليس الا عرضا لمشكلة كبرى
تمس اقتصاديات البلاد والعلاقات فيها . غير انها تعرف ان نشاطها قد
لا يؤدي الى حل المشكلة بالنسبة للجميع فى صورة اجراءات سريعة لما
يتطلبه ذلك من اصلاحات جذرية تقوم بها الدولة بالفعل . ومع هذا
كله فان معالجتها المشكلة فى هذا الاطار الكبير يعنى انها تقوم بواجبها
التربوي فى ابراز ما يحيط بها من افكار واتجاهات وقيم ، تصبح موضع
اهتمام الكبار والصغار .

فاستخدام الافكار لابد وان بمس موارد المجتمع وامكاناته ، ولا بد وان
يعالج الشعور بالواجب الاجتماعى والمسئولية ، والدوافع والحاجات
الانسانية . مما يؤدي الى تعميق الفهم ، وتأكيد المسئولية الاجتماعية ،
وتغيير الاتجاهات العقلية ، وطرق معالجة المشكلات .

وقد تكون هذه الحالة بسيطة ، الا انها حالة فى مجرى واسع ، هو
مجرى الثقافة ، ومعنى هذا ان معالجتها تمس معالجة غيرها من جوانب
الثقافة لانها جميعا تتصل بمعتقداتنا ومثلنا وانماط سلوكنا واتجاهاتنا
العقلية . وعلى هذا النحو فان معالجة ظروفنا الحاضرة ، وما فيها من قوى
اجتماعية واقتصادية ، ومظاهر مجتمعنا الاشتراكي ينبغي ان تتيح الفرصة
بدرجة كبيرة لدراسة الافكار التى تقوم عليها ، ذلك ان كل سلوك او عمل
يرتبط باتجاه عقلى . فدراسة نظمنا الاشتراكية والوعى بها تعنى ضرورة
تمثل فكرة الاشتراكية ، ومعالجة مشكلاتنا - كمشكلة سوء التغذية
مثلا - ينبغي ان تركز فى المدرسة على تنمية اتجاهات عقلية اشتراكية .
وبذلك يقوم المربي بدوره فى الوضوح الاجتماعى ، ويعمل من اجل المثل
الاعلى الذى يهدف اليه المجتمع ، فلا ينخدع ببريق العمل السريع الذى
قد يحل مشكلة مدرسية كمشكلة التغذية فى وقت قصير ، وانما يربط بين

مواجهته لهذه المشكلة ودوره كمرب ومواطن في بناء اتجاهات جديدة
في ثقافة جديدة .

فاشترك المربين في دراسة الافكار والاهداف التي تعبر عن اتجاهات
مجتمعنا الجديد عن طريق معالجة حالات خاصة تؤثر على حياة التلاميذ
يؤدي الى تنمية الاتجاهات العقلية والانماط السلوكية المرغوب فيها ، كما
انه يؤدي الى وضوح الخبرة الاجتماعية بإبعادها المختلفة - الماضية
والحاضرة والمستقبلية - وقد تختلف هذه الحالات الماضية من حيث الوقت
الذي تستغرقه دراستها ، فقد تستمر وقتا طويلا أو قصيرا ، إلا ان
« فنية » معالجتها لها من الاثر العميق على عقائد الجماعة واهدافها ،
وبصرها بإمكاناتها وحاجاتها ووسائلها . فلا شك اننا نهدف الى تربية
صحية للأطفال والشباب ، واذا ما تصدينا لمعالجة اعراض سوء التغذية
مثلا فاننا نهدف الى حل هذه المشكلة في وقت قريب ، إلا أن ذلك ينبغي
ان يتضمن تكوين انماط فكرية دائمة نعالج في ضوءها غيرها من المشكلات
وتؤدي بنا الى التأثير على ثقافتنا كلها . وعلى هذا النحو يتصل عمل
التربية بمستقبل الثقافة ومجراها . وتتصل بالاسس التي ينبغي ان يقوم
عليها البناء الثقافي الجديد وهي تكوين انواع من الافكار البناءة وتنمية
الشعور بالمسئولية ، والوعي الاجتماعي الاقتصادي ، والقدرة على التصور
الاجتماعي .

ولا تختلف أية مادة من المواد الدراسية عن حالة سوء التغذية ، من
حيث معالجتها ووجوب الوعي بأثرها على بناء مواطنين ايجابيين في ثقافتهم
ومن ذلك تعلم القراءة مثلا . فالقراءة وسيلة اجتماعية فكرية ، فاذا اجاد
الطفل لغته في المدرسة احسن الاتصال خارجها في خبرات الحياة المباشرة
 واصبح قادرا على الوعي بمحيطه الثقافي العام . فالحاجة الى القراءة
والصحة الجسمانية ذات أثر في سلوك الفرد في مجال الحياة . ووجه
الشبه بينهما عميق الاثر ، ذلك ان أية مادة دراسية تتضمن مسئوليات
مقابلة في المجتمع . فاذا كان الطفل ضعيف التغذية ينبغي على المدرسة ان
تعمل شيئا في المحيط الخارجي لمواجهتها . وبالمثل ، اذا كانت الظروف
خارج المدرسة ، في المنزل أو في الجماعات الاخرى ، تعطل استخدام
الطفل للغة السليمة ، ونموه فيها ، فواجب المدرسة ان تراعي هذه المؤثرات
وتتضح هذه العلاقة المشتركة في الصفات الخلقية وتكوين الاتجاهات
القومية . فعمل المدرسة واثار المجتمع يتوقف بعضهما على بعض ، ويؤثر
بعضهما في بعض .

وقد تكون المدارس على وعي ضمني بهذا الواجب الاجتماعي ، وهذه

العلاقة المتبادلة ، غير أنها لم تنهض لمواجهة مطالبها ، وذلك لعدم وضوح توجيه الاجتماعى لناهجنا ، فقد درجنا على اختيار أجزاء منفصلة من المعارف والمعلومات وكان التعلم يبدأ من المعرفة لا من مواقف الحياة ومشكلاتها ، وإن المعلمين ليس لهم نصيب فى التأثير على الثقافة ومستقبلها .

ولكن يبدو أن هذا الاتجاه الهروبى لم يعد يناسب ظروف مجتمعنا . فإن حركة التجديد الشاملة فى ثقافتنا ، والصراع الدائر من حولها ، والمسئوليات الملقاة علينا بحكم ظروف الزمان والمكان التى نعيش فيها فى الوقت الحاضر . كلها تجعل من المستحيل على مدارسنا أن تختار طريقا غير طريق التجديد والتغيير ، حتى لو أدى ذلك إلى إشعال اللهب بين صفوف الرجعيين والمحافظين أو حتى بين أنصار التدرج والتطور . فالعصر عصر ثورة ، والمجتمع يعيش ثورة ، ويتغير فى ثورة . ومن ثم فإن التربية والمربين لابد وأن يواجهوا مطالب هذه الثورة ، فبلا تبقى أية مؤسسة أو أية تقاليد أو أساليب حياة خارج ميدان عمل المدرسة . ذلك أن المواطنين الصغار الذين يتعلمون فى المدارس اليوم سوف يأخذون أدوارهم فى المجتمع عاجلا أم آجلا . فينبغى لهم ألا يقتصروا على الإلمام بما حدث من تغيرات بالفعل وإنما ينبغى أن يعدوا بحيث يكونوا طاقة تجديد فى المستقبل ، حيث أن مجتمعنا قد دخل مرحلة طويلة يهدف فيها إلى تعويض ما فاتته من تخلف ، واختصار مراحل وتطورات حرم منها بفعل عوامل الاستعمار والرجعية .

فنحن بلد قديم ، فى تاريخه وتراثه ، رسخت فيه عادات وانظمة أصبح تغييرها وتجديدها غريبا فى نظر الكثيرين ممن يحيط به . ونحن نبغى عقيدة جديدة استخلصناها من أفضل ما فى تراثنا ، ومن مقتضيات العصر الذى نعيش فيه ، ونحن فى عصر تتضاعف فيه نتائج العلم يوما بعد يوم ، ونحن مجتمع يحرص على الجمع بين القيم الروحية والتجديد المادى .

وكل هذه أمور تضاعف المسئوليات ، لا على الكبار من جيلنا القائم بحسب ، بل على الصغار الناشئين من اطفال وشباب ، مما يتطلب نوعا جديدا من المواطن ، ونوعا جديدا من العمل التربوى ، يهدف إلى جعل فلسفة المجتمع الجديد عقيدة كل فرد فيه ، ويعينه على التزود بالمفاهيم والمهارات التى تجعله قوة بناءة فى طريق التغير الذى يعيش فيه المجتمع . ولهذا ينبغى أن تحدد المدرسة نشاطها فى ضوء اعتبارات أساسية هى :

- تشبع عملها بعقيدتنا الاشتراكية : من حيث اختيار المواد الدراسية ، ونوع العلاقات المدرسية ، والنظم المدرسية .
- جعل مواقف الحياة ذاتها مجسلا للدراسة والبحث والاستقصاء .

— الاهتمام برصيد المعرفة المتزايد ، واختيار افضل الطرق لاستيعابه في اقصر وقت ممكن .

— اختيار افضل طرق التعلم التى تضمن للتلاميذ تحصيل أكبر قدر من المعرفة وإتقان افضل انواع المهارات الاجتماعية والعقلية والفنية .

— تأكيد المسؤولية المشتركة بينها وبين جميع المتصلين بها من آباء وأهالى ومسؤولين .

العدل الثقافى :

« والاستراتيجية الجديدة فى التربية التى نقتضى وقوع فعلها على الجبهة الاجتماعية كلها تتطلب اخذ مهنة التعليم بمبدأ جديد هو « العدل الثقافى » الذى يعنى تمتع جميع الافراد — صفارا وكبارا — بنصيبهم فى التعليم والثقيف ، حتى يمكن ان نحقق ما نهدف اليه من ثقافة مشتركة واعية . ذلك ان الضغوط التى وقع تحتها مجتمعنا فى الماضى قد أدت الى خلق تباعد ثقافى شديد . فقد حرم من التعليم ملايين الافراد ، ومن أصاب منه شيئا أخذه لفرض معين هو تحقيق حياة أفضل لنفسه . وكان التعليم على هذه الصورة وسيلة ذات وجهين : فقد ارتفع ببعض الافراد فى السلم الاجتماعى ، ووسع الهوة بينهم وبين من لم يحظ به . واتضح هذا بين افراد الاسرة الواحدة سواء فى الريف أو المدن . ثم ان تعدد الاتجاهات الثقافية فى الماضى قد ولد اختلافا كبيرا فى وجهات النظر والقيم ، فمنها ما كان مستمدا من تقاليد الماضى دون تغيير ، ومنها ما عبر عن ثقافات غريبة طامعة ومنها ما عبر عن حيرة وقلق . وانعكس كل هذا على حياتنا وانظمتنا . انعكست الامية على العمل فى المصانع والمزارع ، وانعكس التضارب الثقافى على العمل فى المؤسسات والحكومة .

ولهذا كله كان لابد من اعادة النظر فى ثقافتنا على اساس توير العدل فى التعليم والتزود به ، وعلى اساس خلق ثقافة مشتركة خالية من التناحر والتضارب ، حتى يمكن دفع عجلة الاشتراكية فى بلادنا على طريق سليم .

وقد نأخذ « العدل الثقافى » هنا لىتمضمّن ضرورة افساح مجال التعليم لمن لم يحظ به ، ومن حظى به من الكبار على السواء . فالتعليم المدرسى . سواء منه ما يتعلق بتنقيح المعارف ، أو تكوين الشخصية ، ليس الا جانب واحد فى عملية التربية ، على اعتبار ان التربية معناها ابراز ما عند الانسان من صفات . لان الانسان مهما جمع من ضروب المعرفة ، ومهما أجاد فى اداء عمله ، ومهما بلغ من التهذيب والامانة والنزاهة ، ومهما حقق لنفسه

من حاجاته المادية ، لا يكون - ولا يمكن ان يكون - راضيا عن نفسه كل الرضا . لان المرء - لكى يشعر بالاطمئنان فى هذه الدنيا - ينبغى الا يقتصر ادراكه للعالم على العقل فحسب ، بل يجب ان يشترك فى هذا الادراك بكل حواسه ، بعينه واذنيه . وكل جسمه . يجب ان يعمل بيديه ما يفكر فيه بذهنه . ولا يمكن الفصل بين الجسم والعقل فى هذا الشأن أو فى أى شأن آخر .

فالتربية المدرسية لاتقابل جميع ما يتطلبه الانسان فى الحياة . واذا فكرنا خلاف ذلك نقصر فى فهم التربية وعلاقتها بالحياة . فهى تستمر استمرار الحياة ذاتها . بل ان الحياة كعملية مستمرة ، متجددة ، نامية ، فى هذا العصر المتغير ، تتطلب من الافراد جهدا واعيا ليحسبوا التنبؤ والتوقع ، وليزيدوا قدراتهم ومهاراتهم لمقابلة المطالب المتجددة . ومن ثم ينبغى ان تستمر شاملة ، واسعة ، بعيدة المدى ، مستمرة . وعلى هذا الاساس نأمل ان يتقدم مجتمعنا الجديد لمواجهة مشكلاته بذكاء ، وتثبيت عقيدته الجديدة على اساس من البصر والايمان .

والهدف المباشر الذى نشعر به ان يلم افراد الشعب جميعا - بذكاء وفهم - بظروف مجتمعهم السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، واساس عقيدتنا الجديدة ، وما يقوم عليها من تطبيقات وانظمة . وتأکید عوامل الفهم يتضمن تأكيد الاهتمام بالبحث والسعى فيه . كما ان قدرة الفرد على البحث والدراسة تعنى قدرته على تقويم ظروف حياته . ومن ثم فان برامج تربية الكبار ينبغى ان تركز على تعميق افهمهم ، واثارة الاهتمام بمشكلاتنا وفلسفتنا الاشتراكية ، وقد يكون ذلك بدراسة اوضاعنا الماضية وانظمتنا الحالية ووسائل النهوض بمجتمعنا لتحقيق اهدافنا الجديدة ، وخبرات الشعوب والامم الاخرى ، واوجه الشبه والاختلاف بين اهدافنا ونظمتنا واهداف ونظم هذه الشعوب والامم ، والمهارات المختلفة اللازمة لنظامنا الجديد .

وفى هذا المجال يقع على مهنة التعليم مسئولية كبرى ، ذلك ان المدرسة وحدها - كما سبقت الاشارة - لا تستطيع ان تقوم بدورها كاملا فى الوضوح الاجتماعى والدفع الثورى ، بل يجب أن يجد عملها فى هذا السبيل استجابة وتأييدا وتدعيما من جانب جميع افراد المجتمع ومؤسساته واذا كانت المدرسة تعتبر ركيزة اساسية لصهر الفكر ، وتكوين الاتجاهات الاجتماعية فعلى المؤسسات الاخرى - التى يعمل فيها الكبار أو يتأثرون بها - مسئولية التعاون مع المدرسة والمربين ، وتنسيق نشاطها فى ضوء ما تقوم به المدرسة . وبذلك تعمل المدرسة مع غيرها من المؤسسات ، ويشترك المربون مع غيرهم من اصحاب التخصصات المختلفة فى تفاعل مستمر من اجل اقامة ثقافة اشتراكية ، قوامها فكر واضح فى اذهان الافراد ، وسلوك صريح تنظم العلاقات الانسانية على اساسه .

إعداد المعلمين في المجتمع الاشتراكي الجديد

للاستاذ محمد خيرى حري
مدير مركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم

مقدمة

التربية بمفهومها الحديث عملية انسانية يقوم بها الناس للناس لاهداف انسانية ، وما المناهج والكتب والوسائل التعليمية وغيرها سوى وسائل لتحقيق هذا الهدف الانساني للعملية التربوية . والمعلم بمفهومه الحديث أيضا هو شخص يعمل في دائرة العلاقات الانسانية يتخذ من كل طرق التعليم وسائل لتجميع هذه العلاقات بين مجموعة التلاميذ الذين يتعهدهم بالتربية ويعمل على تنمية هذه العلاقات الانسانية وتوجيهها في الاتجاه الصحيح حتى تنضج .

وعلى هذا الاساس فاننا سنتناول موضوع « اعداد المعلم » في اطار هذه العلاقات الانسانية التي هي مسئوليته الاولى ، فالتغير الاشتراكي التعاوني الذي نطمح في أن نحققه في مجتمعنا الجديد ، هو تغير في نوع العلاقات السائدة في هذا المجتمع قبل أن تكون أى تغير آخر . فالفرق بين مجتمعنا القديم ، ومجتمعنا الحديث الذي نعمل على بنائه - في نظرنا - هو فرق في نوع العلاقات السائدة في كل منهما ، فنحن نريد أن تغير هذه العلاقات التي كانت سائدة في المجتمع القديم وهي علاقات الحرمان والاستغلال الى علاقات حق وواجب ، فبعد أن كان الفرد في المجتمع القديم تقاس قوته وسطوته وعزه بمقدار ما يقوم به من استغلال لمن حوله ، نريد أن يزنه مواطنوه في العصر الجديد بمقدار ما يقوم به من واجب لوطنه ، ولن حوله من المواطنين ، وبمقدار ما يتمسك به من حق في مقابل ادائه هذا الواجب .

فالاشتراكية والتعاونية قد أصبحت واضحة المعنى بعد أن تحدث عنها وكتب عنها الكثيرون من زعماء هذا العهد وكتابه ، ولكن ما لم ندعمها بتنظيم العلاقات بين الناس في اطار جديد من الحق والواجب ، فان جهودنا سوف تذهب هباء . ومن هنا جاءت أهمية التعليم ، وأهمية المدرس القادر على تنظيم هذه الانواع من العلاقات في نفسه حتى يصبح صحيحا نفسيا . وبينه وبين المجتمع الجديد حتى يصبح قادرا على تهيئة جو سليم في مجتمع اشتراكي تعاوني صحيح ، جو من الحقوق والواجبات يعيش

فيه مع تلاميذه وزملائه ورؤسائه وكل من حوله ، وبذلك ينمى لدى التلاميذ التمسك بهذا النجو والاحساس بالسعادة فى الحياة المدرسية ، وبهذا يمكن أن نضمن تثبيت قواعد الاشتراكية التعاونية فى الجيل الصاعد . وعلى هذا الاساس من فهم الموضوع وتصوره نستطيع أن ننقل الى بحث هذا الموضوع وهو « اعداد المعلمين فى المجتمع الجديد » .

خصائص مجتمعنا القديم :

١ - ظاهرة الحرمان

أول خصائص مجتمعنا القديم هى ظاهرة الحرمان ، والحرمان لا شك واضح فى كل المجتمعات التى حرم أفرادها من حق الاعطاء والاخذ فى مستوى افقى ، فالمجتمع الذى لا يتمتع فيه أفراد بهذا الحق مجتمع محروم كله من اول الحقوق الانسانية ، ومجتمعنا قبل الثورة قد كان محروما من هذا الحق بعد أن انقسم الى مجموعتين : مجموعة الاغنياء الذين اثروا بطريق الاستغلال فانقطعت الصلة بينهم وبين المستغلين ، ومحاكم الثورة ، وعمليات التأميم ، ومناقشات اللجنة التحضيرية فى مجلس الأمة قد أوضحت هذا النوع من علاقة الاستغلال وائحرمان القائل بين المستغلين والمستغلين ، والشعور بالفضاء والحقق بين أفراد المواطنين حتى ممن كانوا يعملون فى عمل واحد أو مصنع واحد ، فأصحاب الضياع عندنا وأصحاب المصانع قد حرما من العلاقات السليمة بينهم وبين من يعملون فى مزارعهم ومصانعهم كما ظهر ذلك واضحا بعد عمليات التأميم والمصادرات ، وليس هذا طبيعيا فى خلقنا . فحين حررنا العبيد قبلنا بقى بينهم وبين أسيادهم نوع من الولاء ، لأن المجتمع وقتذاك كان بين أثريائه وفقرائه نوع من التعاطف والمحبة فلم يكن مجتمعنا محروما من ولاء البعض لبعض . أما مجتمعنا قبل الثورة فكان مجتمع حرمان انسانى بكل معنى كلمة الحرمان . وأصحاب الضياع والمصانع عندنا حتى فى الوقت الذى كانت تصيبهم حمى العطف كانوا يعطون المزارعين والعمال بعض حقوقهم فى غطرسة وكبرياء ، فى صورة منح وتفضل . حتى فى الناحية السياسية . فدستور ١٩٢٣ قد صدر فى صورة منحة من الملك ، ولم يصدر فى صورة عقد بين طرفين متكافئين .

ومظاهر الحرمان كانت متفشية فى علاقاتنا ، ولا زالت آثارها واضحة فى أنواع من السلوك يزاولها البعض حتى الآن ، ونرجو مخلصين أن ينجح رجال الإصلاح فى الوقت الحاضر فى تطهير مجتمعنا منهم كما طهره من الظالمين والمستغلين . ومن هذه المظاهر تلك الفطرسة التى لا زال بعض الموظفين يزاولونها ازاء أصحاب الحاجات ، فإذا كانت لك حاجة فى مصلحة حكومية أو شبه حكومية ، فقد تلقى شخصا يطالبك كل يوم بجديد من

البيانات والاوراق لظهار سلطته المزعومة الجوفاء ، ولا زالت بعض القوانين والنظم لا يراعى فيها التخفيف في المطالبات الكثيرة التى تفرضها على أصحاب الحقوق ، فكلما ظهر خطأ أو اختلاس فى ناحية عقيدتنا الاجراءات ، ولم ننظر الى الموضوع من ناحية اسبابه فنقضى على جذور المشكلة قبل أن نعقد الاجراءات ، ونعتقد أن هذا الاتجاه ما هو الا مظهر خارجى لاحساس عميق بالحرمان .

ومظهر الحرمان فى مزاولة السلطة بطريقة غير مشروعة هى التى لا تزال تدفع البعض الى التحايل على الخروج على القوانين الاشتراكية بصورة أو بأخرى حين لا يرضى شخص عن تنفيذ قانون الاصلاح الزراعى مثلا زاعما انه كان ارفق بالمزارعين من موظفى الاصلاح وقد نسى أنه على فرض صحة هذا الزعم فقد كانت علاقته بمستأجرى ضيعته علاقة عطف وتنازل من جانبه وتذلل من جانبهم . اما الآن فالعلاقة بين من عادت اليهم الارض وموظفى الاصلاح علاقة حق وواجب قد يكون أحد الجانبين قد اعتدى على حق الآخر فيكون فى هذه الحالة مقتصبا لا متسامحا على النحو الذى كان من قبل ، ومظهر الحرمان أيضا قد يظهر فى زعم بعضنا ان المدارس الاجنبية كانت خيرا من الوطنية ويتمسك بالحق ابنائه بها وتعليمهم بعض اللغات الاجنبية فى سن مبكرة ليمتاز عن بقية مواطنيهم ، وقد يطالب بإنشاء مدارس خاصة يلحق بها أبناءه ترفعا عن الاشتراك مع أبناء المواطنين الآخرين مع أن كياننا جميعا كمواطنين مرتبط ببعضنا البعض الآخر ، فلا يمكن تصور مواطن عزيز دون أن يكون منتميا الى زملائه المواطنين الاعزاء . فمظاهر الرغبة فى الترفع هذه دافعا حرمان داخلى يظهر فى صورة تعال وترفع .

الاستغلال :

الخاصية الثانية من خصائص مجتمعنا القديم هى خاصية الاستغلال وقد بدت هذه واضحة فى مناقشات اللجنة التحضيرية للمؤتمر العام التى عقدت بمجلس الامة أخيرا والتى اشترك السيد رئيس الجمهورية فى مناقشتها فقد بدا بوضوح ضخامة عدد المستغلين ، كما ظهرت الرغبة القوية فى ابعادهم عن المجال القومى . والاستغلال مرتبط بالحرمان ، ففي انجماعات المحرومة نجد فيها أن أية امكانية تتحول بسهولة الى امكانية استغلالية ، فبضعة جنيهات فى مجتمع محروم من الثروة يمكن ان تتحول الى ثروة استغلالية تستغل الناس وسرعان ما تتحول الى ثروة ضخمة جمعت عن طريق الاستغلال ، وأية امكانية علمية ولو اقتصرت على مجرد الالمام بالقراءة والكتابة فى مجتمع جاهل ، يمكن ان تتحول الى امكانية استغلالية وهكذا . . فقد كان الاجنبى يأتى الى بلادنا مزودا بقليل جدا من

المعرفة ، وبضعة جنيهاً قليلة وحرفة يسيرة للغاية فإذا به بعد قليل ينحول إلى قوة استغلالية فيشرى على حساب المواطنين ، ويصدق هذا على كثيرين جداً ممن أثروا في بلادنا من الأجانب ، ولم يكونوا من قبل شيئاً مذكوراً ، بل إنه ليصدق على معظم أولئك الذين أثروا في اليهود البالية بطريقة استغلالية .

رجال التعليم وواجبهم إزاء العلاقات المنحرفة :

وإذا كانت الثورة قد خلصتنا من الظلم السياسي والاجتماعي بعد أن قامت بسلسلة من الجهود بدأتها يوم قامت بثورتها عام ١٩٥٢ حتى بلورت أهدافها الاجتماعية في قوانين ١٩٦١ فإن من واجبها أن تخلصنا من الآثار النفسية التي فرضت علينا في العهد القابرة يوم كان مظهر الحرمان والاستغلال هو المظهر السائد والناجح في مجتمعنا . وهذه مسئولية رجال التعليم في الوقت الحاضر ، فمسئوليتهم — قبل أن يعلموا شيئاً مما ينبغي أن يعلموه — أن يعاونوا على تثبيت القيم الاجتماعية الجديدة ، والقضاء على خصائص مجتمعنا القديم وبخاصة ظاهرة الحرمان وظاهرة الاستغلال ، وذلك عن طريق تنظيم العلاقات في المجتمع المدرسي بحيث يتم الأخذ والعطاء في مستوى أفقى لا رأسي . فالصورة التي وضحت في مناقشات اللجنة التحضيرية التي أشرنا إليها حين اجتمع ممثلو الشعب في مستوياتهم المختلفة علمياً واجتماعياً وثقافياً ليتناقشوا في مستوى أفقى واحد هي الصورة التي ينبغي أن تسود جو المدرسة والفصل والمنطقة والوزارة حتى نشعر جميعاً بحقنا الانساني في الحياة الكريمة ، وحتى يمكن أن نثبت قواعد الاشتراكية الحقيقية .

تطور اعداد المعلمين في الجمهورية العربية المتحدة :

في مجتمع يقوم أصلاً على الحرمان والاستغلال لا بد أن يتمتع المعلمون فيه بأكبر قسط من الحرمان والاستغلال فكادوا أن يكونوا من طبقة المنبوذين . ويحدثنا التاريخ أنه في أواخر القرن الماضي (١) كان الفقهاء والعرفاء في « الكتاتيب » كل عدتهم حفظ القرآن الكريم ، وكانوا على العموم ضعفاء حتى في القراءة والكتابة . فلما تسلمت نظارة المعارف الكتاتيب بمقتضى قرار مجلس النظار الصادر في سنة ١٨٨٩ م لم تهتم بثقافة الفقهاء والعرفاء الا في سنة ١٨٩٨ م حيث نظمت لهم امتحاناً يعقد مرتين في السنة ، ويمنح الناجح فيه درجة « فقيه » أو « عريف » ويميز بزيادة في مرتبه .

(١) محمد خيرى حريى ، السيد محمد العزاوى « تطور التربية والتعليم في اقليم مصر في القرن العشرين » مركز الوثائق التربوية ١٩٥٨ ص ٢٢ - ٢٥ .

وفي سنة ١٩٠٢ بدأت تيسر لفقهاء الكتابيب الرسمية والاهلية فرصة تنمية معارفهم ، فأعدت لهم دروسا خاصة تعطى في أيام الخميس والجمعة من كل أسبوع . وكانت أول مدرسة من هذا النوع هي « مدرسة عبد العزيز الاولى للمعلمين » فقد أنشئت سنة ١٩٠٤ . وكانت الدراسة فيها أول الامر سنة واحدة ثم زيدت في سنة ١٩٠٨ الى سنتين ثم الى ثلاث في سنة ١٩١٠ .

أما بالنسبة للمعلمات فقد أنشئت أول مدرسة للمعلمات ببولاق عام ١٩٠٣ وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات . وتمكينا لخريجات هذه المدارس من القيام بواجباتهن على وجه أتم زيد عدد السنوات الدراسية سنة أخرى للتخصص في مادة التدبير المنزلي . وكان ذلك في السنة الدراسية ١٩١٦/١٩١٧ . وفي عام ١٩٢٠ وجد أن التأهيل الفني للمدرسة يستوجب زيادة سنة أخرى فأصبحت مدة التخصص سنتين بدلا من واحدة وهذه هي نواة الاقسام الاضافية الراقية .

ولما أخذت الوزارة على عاتقها تميم التعليم سنة ١٩٢٥ كان عليها أن تفكر في اعداد العدد الكافي من المعلمين للسير في المشروع ، فعملت السلطات على توسيع مدارس المعلمين والمعلمات ، وزيادة عددها حتى بلغت في ظرف سنتين ٢٥ مدرسة للمعلمين ، ١٨ للمعلمات ، ولكي تستجيب الوزارة لمطالب المشروع لجأت الى انشاء أقسام لثلية للمعلمين بصفة مؤقتة مدة الدراسة بها سنة واحدة للمتقدمين اليها من الناجحين في القسم الاول بالمعاهد الدينية او الحاصلين على شهادة الاهلية منها ، على أن يؤدوا امتحانا للقبول في القرآن واللغة والخط والحساب والجغرافيا وفق برنامج انسة الثانية من مدارس المعلمين . وقد ألغيت هذه الاقسام في سنة ١٩٢٧ بعد أن بدأت مدارس المعلمين تخرج العدد الكافي .

وفي سنة ١٩٢٩ عملت الوزارة على رفع مستوى مدارس المعلمين بإنشاء مدارس تحضيرية لها ، مدة الدراسة بها سنتان بعد نهاية التعليم الاولى . الا أن عدد هذه المدارس بدأ يتناقص نظرا لابطاء الوزارة التدريجي في تنفيذ المشروع . وقد ترتب على هذا الابطاء أن عدد من كانوا يتخرجون من مدارس المعلمين والمعلمات الاولى أصبح يزيد زيادة محسوسة عن الحاجة ، بحيث صار الالوف منهم بغير عمل . وفي سنة ١٩٣٨ (١) بلغ عددها ثمانى مدارس للمعلمين وسبعاً للبنات .

هذا على حين قامت اخلاط شتى من الناس ذوى الكفايات المتفاوتة

(١) اسماعيل القبانى « تقرير عن نشأة التعليم الاولى وتطورات » ١٩٢٥ ص ٣ - ١٥ .

والخبرات المتباينة بالتدريس في أنواع المدارس المختلفة . أما المدارس الابتدائية وما بعدها من مراحل التعليم فقد قام بالتدريس فيها خريجو المعاهد العليا والجامعة .

وقد بقى الحال كذلك حتى كانت دفعة التعليم الاخير والتوسع فيه والاهتمام به فزاد عدد مدارس المعلمين وتناولت الوزارة نظمها ومناهجها بالتغيير .

ونستطيع أن نتبع بنفس الاسلوب التاريخى اعداد مدرسى المدارس الابتدائية الارستقراطية ومدرسى المدارس الثانوية سواء فى مدرسة المعلمين الخديوية أو السلطانية أو العليا أو فى مدرسة دار العلوم أو فى الأزهر أو فى معاهد التزينة وكليات المعلمين وسوف نلاحظ أن هناك مجموعة من الظواهر يتسم بها جهاز اعداد المعلمين .

الظاهرة الاولى : ان معلمى المدرسة الشعبية كانوا فيما مضى يختارون من مجرى دراسى منزلى : المدرسة الاولى والتحضيرية والاولية الراقية أو من الأزهر ثم مدرسة المعلمين الاولى فكانوا جميعا محرومين من التمتع بنظام التعليم للفئة الممتازة من أبناء الشعب رغم أنهم كانوا يعملون فى اعداد التلاميذ لهذه المدارس .

الثانية : ان مدرس اللغة العربية بصفة خاصة كان يعد فى مجرى دراسى منزلى : الأزهر أو دار العلوم .

الثالثة : ان مدرس اللغة العربية لا يعرف سواها من اللغات فهو محروم من أن يتعلم غير هذه اللغة . وبلغ من اعتبار هذه الحالة أن ظهر رأى قوى فى فترة من فترات تاريخ التعليم عندنا ينادى بأن معلم اللغة العربية يجب أن يكون من النوع الذى لا يعرف سواها حتى لا تضعف اللغات الاجنبية لفته العربية .

الرابعة : ان مدرس اللغة العربية المحروم من معرفة اللغات الاجنبية كان أيضا محروما من التمتع بسلم الترقى فلا يجوز له أن يتولى وظيفة نظارة المدرسة التى تعلم لغات اجنبية على حين سمح للاجنبى الذى لا يعرف لغة البلاد بأن يتولى هذه الوظيفة .

وهكذا نستطيع التمسير فى تسجيل سلسلة ما تمتع به مدرس اللغة العربية من نواحي حرمان لان اللغة كما نعلم وسيلة الاتصال وتكوين العلاقات وتدعيم الوطنية والقومية ولذلك تمتع مدرستها بصفة خاصة بدرجة قصوى من الحرمان حتى يكون أقوى رسول للحرمان فى هذا المجتمع المحروم .

الخامسة : ان المدرسين عموما وبصفة خاصة اقل الطوائف وصولا إلى حقهم فلم تكد نسوى في المرتب بين خريجي الجامعات والمعاهد العليا على اختلاف شخصياتهم حتى استحدثت وسائل اخرى لتمييز اصحاب المهن الاخرى غير المعلمين فهذا بدل تفرغ وذاك بدل عيادة . وهكذا . ويكاد ألا تكون هناك طبقة من خريجي الجامعات والمعاهد العليا لا تتمتع بمثل هذه المستحدثات في زيادة المرتب غير المعلمين وحتى حين سوى أساتذة الجامعات بكادر رجال القضاء لم نلبث أن وجدنا كادرا آخر لنقضاء يفصلهم عن هؤلاء الاساتذة .

وحتى النظرة القديمة الى مركز المعلم الادبي قد أخذت تتضاءل فاصبح محروما من التقدير الادبي والمادى معا وهو المطلوب منه أن يرعى نمو شخصيات الجيل الصاعد .

وكثرت الطوائف بين المعلمين ، وكان من الممكن ان تتعاون فيعطى كل منها ما يستطيع ان يعطيه من قدرة للنهوض بالتعليم . ولكن الذى حدث ان شجعت الطائفية بين المعلمين بطريقة او بأخرى بصورة اوضح منها في أية مهنة اخرى . وفي مجتمع محروم على النحو الذى وصفناه لم تجد أية طائفة ما تساعد به نفسها غير ان تتعاون على زيادة حرمان سواها .

وبالاختصار فقد تألبت عوامل كثيرة جعلت علاقة الحرمان والاستغلال اوضح ما تكون في مجتمعنا .

مجتمعنا الجديد :

لا يعنينا هنا ان نفصل الكتابة عن مجتمعنا الاشتراكي التعاوني الجديد ، والوسائل الكثيرة التى اخذت الدولة والشعب مصطفاها لتحقيق هذه الغاية ، وانما المهم في موضوع اعداد المعلمين ان تحدد نوع العلاقة التى ينبغى أن تسود هذا المجتمع . سواء بينه وبين افراده ، أو بينه وبين الجماعات التى تنشأ في داخله .

وقد ذكرنا قبلا أن هذه العلاقات كانت فيما مضى تقوم على اساس من الحرمان والاستغلال كل يحاول ان يحرم الآخر من حقه ، صاخب المصنع يبذل الجهد والمال والجاه لحرمان العامل من حقه الانساني ، والعامل يبذل الجهد لتفادى بذل الجهد المنتج . فمن المناظر المألوفة ان تجد عاملا أو موظفا يبذل الجهد العظيم ليثبت ان هذا العمل ليس من اختصاصه ولو قد تولاه بنفسه ما استنفد مثل هذا الجهد الكبير في الاقناع بأنه يخرج عن دائرة عمله ، والعامل بدلا من أن يعنى باصلاح الجهاز الذى

تعهد اليه به يبذل جهدا قد يكون اكبر في سبيل التمويه عليك فلا يكمل اصلاحه مكتفيا باصلاحه مظهريا حتى اذا تسلمته عاد سسيرته الاولى رسدا خلله ، وأنواع المساومة في البيع والشراء التي سادت مجتمعنا تقوم اصلا على الرغبة في الاغتيال من كلا الجانبين ، فهذا البائع يريد ان يفتالك فيبيعك الشيء بأضعاف قيمته ، والمشتري من جانبه يريد ان يبخسه ثمنه وهكذا .

هذه العلاقات هي التي ينبغي ان نتخلص منها ان اردنا تثبيت قيم مجتمعنا الجديد . وهذه هي مهمة المعلم في اطار المجتمع الجديد فكيف نعهده وكيف نرعاه حتى يحقق هذه المهمة العظمى ؟

اعداد المعلم في اطار المجتمع الانساني الجديد :

اول اتجاه ينبغي ان نعنى به في اعداد المعلمين في الوقت الحاضر ان نخلصهم من سلسلة الحرمان التي تمتع بها معلمو العهد البائد .

وينبغي ان يشمل هذا التخليص كل النواحي المادية والمعنوية . وان نبدأ في ذلك من أول عملية الاختيار لمهنة التدريس ، وان تستمر حتى نهاية حياة المعلم : وبذلك يمكن ان نضمن تثبيت العلاقات الانسانية الجديدة لنحق والواجب في نفسه ، وقدرته على ان يبثها من حوله ، وان يتمتع بها مع طلابه وتلاميذه ، وان يحولها الى قوة سلوكية تظهر في كل تصرفاته وتصرفاتهم .

اختيار المعلمين من المجرى الدراسي العادي :

وقد خطت الوزارة خطوة اولى حين جعلت دور المعلمين والمعلمات تختار تلاميذها من المجرى الدراسي العادي بعد الحصول على الإغدادية العامة كما خطت الدولة خطوة أخرى قوية وجبارة حين وحدت المستوى الثقافي بين طلاب الأزهر ومناظريهم في مدارس التعليم العام .

وبقى ان نرفع مستوى طلاب دور المعلمين الثقافي لا باطالة مدة الإعداد المهني في دار المعلمين والمعلمات سنة كما حدث فعلا هذا العام ، ولكن باطالة مدة الدراسة الثقافية فلا تقبل هذه الدور غير الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية العامة حتى تتم لهم ثقافتهم كاحسن المواطنين ماداموا سوف يتولون تثقيف الجيل الصاعد .

اما مشكلة ما يترتب على ذلك من زيادة في مرتبات المعلمين خصوصا وانهم من الكثرة بحيث يتطلب ذلك نفقات باهظة فالمفروض ان اردنا ان نشد مفهوم الاشتراكية عند المواطنين ان نجعل مرتب أي موظف لا ينخفض

عما يوفر له الحياة الانسانية الكريمة فلا ينبغي ان نعمل على التحد من ثقافة المعلمين لنجعلهم راضين بحياة غير كريمة .

اختيار المعلمين على أساس استعداداتهم لهذه المهنة :

الناحية الثابتة التي ينبغي ان نعتني بها عند الاختيار ان نقصره على أصحاب الاستعداد مسترشدين في ذلك ببطاقة التلميذ منذ النحاقبه بالمدرسة الابتدائية ، فنختار لدور المعلمين لا مجرد الحاصلين على مجموعات عالية ولا صفار السن . بل اولئك الذين يبدو النضوج في سلوكهم . والمعرفة الواعية بمشكلات المجتمع ، والثقافة العريضة والاستعداد الطيب لقيادة الناس . ويتطلب هذا اعادة النظر في بطاقة التلميذ لكي نضمنها ما يساعدنا على الكشف عن ذلك . وان نعيد النظر في نظام القبول في دور المعلمين وكليات التربية والمعلمين فنستعين الى جانب البطاقة في عملية الاختيار ببعض الاختبارات الحديثة والمقاييس الاجتماعية للاسترشاد بهذا كله جنباً الى جنب مع الامتحانات التقليدية وبطاقات انطالاب .

العلاقات الانسانية والثقافة الاجتماعية في معاهد اعداد المعلمين :

واذا كان للعلاقات الانسانية ووسائل تنظيمها هذه الاهمية العظمى في عملية التربية كان من الواجب ان نعتني بتنظيم هذه العلاقات والعمل على تشقيف هذه الجماعة اجتماعيا في أثناء اعدادها ، سواء كان ذلك في دور المعلمين او في كليات المعلمين او في كليات التربية . ولعلنا حين طالبنا بان يتم الطالب دراسته الثانوية قبل التحاقه بدور المعلمين كنا نرجو أيضاً من وراء ذلك ان نمكنه من النضج الثقافي والاجتماعي بحيث يسهل عليه ان يدرك الاوضاع الثقافية والاجتماعية في المجتمع ادراكا واعيا باعتباره أحد قواده .

التعليم في معاهد اعداد المعلمين :

أما وسائل التعليم في هذه المعاهد على اختلافها فينبغي ان نعمل على تدريب الطلاب والاساتذة على العمل الجماعي . فطريقة المشروعات والوحدات الدراسية ، والتعاون معا في اعداد دروس التمرين ووسائل الايضاح واشتراك اكثر من مدرس واحد في تدريس مادة واحدة او حتى موضوع واحد ، كل يتناوله من وجهة نظره ، واختيار المناهج المتداخلة التي تتطلب النظر الى الموضوع نظرة شاملة . كل ذلك وما شابهه ينبغي ان يكون قوام منهج دور المعلمين والمعلميات .

وما يصدق على دور المعلمين التي تعد طلابها لتدريس بالمرحلة الاولى يصدق بصورة واضحة وقوية على كليات المعلمين والتربية التي تعد .

طلابها لتدريس بالمرحلة التالية ، فسواء كانت كليات جامعية أو غير جامعية فينبغي ان يصدق على حياتها الاجتماعية ما وصفناه قبلا وفيما ينصل بالحياة الاجتماعية حيث ينبغي ان يعيش طلابها واساتذتهم وعميدهم في اطار اجتماعي اشتراكي تعاوني ، وان تدرس المواد التربوية بطريقة تعاونية يتعاون فيها الطلاب والاساتذة عن طريق الاعداد المشترك والمناقشة المشتركة للمواد المختلفة بطريقة او باخرى مما يتناسب مع مستوى نضج الطلاب واساتذة هذه المعاهد . كما ينبغي ان يتدرب الطلاب على التعاون في اعداد الدروس في اثناء التمرين وكذلك وسائل الايضاح ، وان يتعودوا نقد الذات وقبول نقد الغير باعتباره وسيلة لتحسين العملية التعليمية التي يعدون انفسهم لها .

التقويم في معاهد اعداد المعلمين :

والتقدير الرقمي لاعداد الطلاب في هذه الدور الذي يميز طالبا على آخر بدرجة أو درجتين يجب ان نبعده من حسابنا على الاقل في معاهد المعلمين وان نكتفي بالتقدير الوضعي فهذا ممتاز وهذا جيد وهذا مقبول وذلك دون ذلك .

وتقويم اعداد الطالب في دور المعلمين ينبغي ان يدخل في حسابه كفاءته الاجتماعية ، ومدى اسهامه في خدمة المعهد والبيئة التي يعيش فيها ، و قدرته على التعاون مع زملائه ، والاسهام بصورة ايجابية في الحياة بالمعهد .

ونيس معنى ذلك ان نفعل الجوانب العلمية والثقافية التي يجب ان يكون لها وزنها في منهج الدراسة ومواد الامتحان ، وانما كل الذي نريد ان نؤكد هنا ان يكون للجانب الاجتماعي ايضا وزنه ما دمنا نعمل على اعداد معلم في وطن جديد ذي مفاهيم جديدة واهداف جديدة فلا بد ان يعيش طلاب معاهد المعلمين فيه في مجتمع من نفس النوع وان يتشبعوا بهذا كله في اثناء حياتهم الدراسية ، وان يقوموا على اساس قدرتهم على التكيف في المجتمع الاشتراكي التعاوني الذي نقيمه لهم في المعهد .

المواد الدراسية والمهنية في معاهد اعداد المعلمين :

بقي ان نذكر اننا قد عينا بالجانب العملي والحياة الاجتماعية في هذه المعاهد لاننا نعتبر الاشتراكية التعاونية اسلوبا للحياة ينبغي ان يحياها المعلم في اثناء اعداده وفي اثناء قيامه بعمله حتى يتعودها ويستريح اليها وتصبح جزءا من مكوناته النفسية . وليست مجرد نظريات تدرس وتعد فيها الامتحانات .

ومع ذلك فان الجانب النظري له اهميته في اعداد المعلمين فنحن نريد

ان نعد معلمين اعداد فلسفيا ونظريا للحياة في المجتمع الجديد . نحن لانريد معلمين يؤدون أعمالهم كالآلات أو الصناع ، وانما نريد معلمين ذوي فلسفة يؤدون أعمالهم على أساس من فلسفتهم في الحياة ، ولذلك ينبغي ان يدرس الجانب النظري لفلسفة مجتمعنا الحاضر في جميع معاهد المعلمين على اختلاف أنواعها دراسة واضحة وعميقة وبأسلوب تعاوني .

لم نذكر شيئا كثيرا عن المواد الدراسية والمهنية اللازمة لاعداد المعلمين فتلعل هذا الجانب مع اهميته قد عنيت به البلاد عناية كبيرة ويكفي اننا قد قضينا فترة السنوات العشر منذ قيام الثورة ونحن نعدل ونغير في مناهجنا بنية الوصول الى مناهج أفضل وأكثر مناسبة لمجتمعنا الجديد . انا لنشعر ان المواد المقررة الان في كل معاهد المعلمين يمكن ان تكون اساسا صالحا لاعداد المعلمين اذا درست في اطار اجتماعي اشتراكي تعاوني على النحو الذي دعونا اليه .

الاشتراكية التعاونية في مجتمع المعلمين :

يمكن ان نعد المعلمين على النحو الذي فصلناه قبلا . ونكثف حين يخرجون الى الحياة العملية يصطدمون بما يخيب آمالهم ويضعف ايمانهم بمبادئهم . ولذلك ينبغي ان نحرض على رعاية نموهم المهني بصفة دائمة فلا بد من تنظيم اجتماعات وحققات ومؤتمرات للمشتغلين بالتعليم من آن اى آخر تناقش فيها المسائل الاجتماعية والقومية والعالمية جنبا الى جنب مع المسائل التربوية والمهنية والعامة والثقافية .

والحياة الوظيفية في جماعة المعلمين ينبغي ان يعاد النظر فيها بصورة شاملة ان اردنا تثبيت قواعد المجتمع الجديد . فالمجتمع الاشتراكي تتضائل فيه الطبقات ، ولذلك ينبغي ان يعاد النظر في سلم الترفى في وظائف التعليم . . فيكتفى بالضرورى منها . فالمدرسة الاعدادية والثانوية مثلا تعتبر من ناحية الوظيفة مدرسة واحدة ، فالاعداد لها واحد ، ومسئولياتها واحدة ، فلا نعود نرقى مدرسا من الاعدادى الى الثانوى ولا مدرسا اول من هذه الى تلك ، ولا ناظرا من الاولى الى الثانية . وانما هى مدارس تتطلب نوعا واحدا من الاعداد ونوعا واحدا من الخبرة فليتحرك بينها المدرس وناظر والمفتش دون ان ينظر الى هذه الحركة نظرة ترقية فهى في الواقع ليست كذلك .

وكادر المعلمين الانسانى يجب ان يتساوى مع كادر جميع الفنيين . والمجتمع الاشتراكي ليس مجتمعا طائفيا حتى يرفع طائفة على أخرى . كما يجب ان ينحصر هذا الكادر بين مستويين انسانيين احدهما يبدأ به المدرس

حياته الكريمة كأي مواطن من زملائه في الوظائف الأخرى وينتهي عند حد معقول ومناسب ، أما سلاله هذا الكادر فيجب ألا تتجاوز الثلاثة أو الأربعة يصل إليها بكفاءته وإتقانه لعمله كمدرس ، وليس من الضروري أن يصل إليها عن طريق وصوله إلى وظيفة إدارية ذات سلطان . فقد مضى ذلك العهد انتهى كان يقوم فيه الموظف بسلطانه وعدد من يعملون تحت لوائه وتوقيعاته على الأوامر والرسائل ، لا بأعماله الإنتاجية . وإذا أردنا أن نحفظ بخير المدرسين لمهنة التدريس فلا سبيل إلى ذلك إلا إذا حرصنا على أن نعطي المدرس الكفاء حقّه في الترقية مع احتفاظه بوظيفته .

والمجتمع الاشتراكي يمتاز بأنه مجتمع منتج ولذلك ينبغي أن يرفع من شأن الفنيين المنتجين وهذا ما اتجهت إليه كل الدول الاشتراكية حيث اعتبرت العمل الفني فوق أي عمل إداري أو مالي فهذه الأعمال الأخيرة الهدف فيها تيسير العملية الفنية لا السيطرة عليها وتعطيلها ، ويتطلب هذا إعادة النظر في نظم الوظائف وتقويمها في ضوء الأوضاع الجديدة لمجتمعنا الحاضر .

خاتمة :

ولعل خير ما نختم به هذا المقال أن نعود فنؤكد أن الاشتراكية التعاونية أسلوب للحياة يجب أن يحياها المدرس في أثناء أعداده وفي أثناء عمله وأن يتشبع بها ، وأن يستريح إلى قيمها ، وأن نهيه له جوها في أثناء حياته العملية حتى يشعر حقاً أنه مواطن مشترك في مسئولية النهوض بهذا المجتمع ، وهو في الوقت نفسه يتمتع بخيراته بقدر جهوده التي يقوم بها .

ولا داعي لأن نؤكد أهمية وظيفة المعلم خصوصاً في مجتمع يفسر مفاهيمه للحياة وأهدافه ، ويكفي أن نسترشد في ذلك بما فعلته الدول الاشتراكية في هذه الناحية التي رفعت من شأن المعلمين والفنيين فأولتهم رعاية خاصة في أثناء الأعداد وفي أثناء العمل .

والله ولي التوفيق

* * *

تعليم الكبار في مجتمعاتنا الاشتراكية

للدكتور محمد قنري لطفى

الاستاذ بكلية التربية بجامعة عين شمس

أخذ التاريخ يسجل في صفحاته البداية الفعلية لقيام ثورتنا الاجتماعية بعد أن سجل قيامنا بثورتنا السياسية التى مضينا بها قدما نحو تحقيق أهدافها ، ولقد رسمنا لثورتنا الجديدة هدفها الأكبر وهو قيام مجتمع اشتراكى يقتحم طريق المجد بدافعين من الديموقراطية والتعاون .

وللمجتمع الاشتراكى الذى اخترناه لانفسنا مطالب ومقتضيات تنبع من الاسس التى يقوم عليها ، ومن المفهوم الحقيقى لذلك المجتمع ، ولاشك أن من أهم ما يوجبه النظام الاشتراكى على الافراد أن يدركوا فى وضوح معنى الاشتراكية التى ستسود مجتمعهم ، والفرق بين مفهومها ومفهوم الاشتراكيات الاخرى التى تتحد معها فى الاسم ، والفرق بينها وبين النظم الرأسمالية ، وما يفيدده المواطن فى ظلها من مكاسب اقتصادية وسياسية واجتماعية ، وما يتحقق معها من تعاون بين الافراد وتكافؤ الفرص المختلفة أمامهم ، وما يسود المجتمع الاشتراكى من عدالة اجتماعية وتوزيع للثروة وبعد عن الانتهاز والاحتكار ، وما يتمتع به كل فرد فى ظل الاشتراكية من حقوق ، وما ينبغى عليه نحوها من واجبات ، وما يتطلبه ذلك النظام من عمل دائب ينأى به عن التجمود ويحقق مزايا الانتاج والتنمية فى ميادين الحياة المختلفة ، وما يتسم به النظام الاشتراكى من تعارض مع الرجعية والاستغلال الفردى . الى غير ذلك مما ينطوى عليه هذا النظام من المزايا فى ميادين الحياة المتعددة .

وان ثورتنا لتؤمن أن كل مجتمع ايا كان نوعه انما يصنعه افراده ، ولا يقال له كن فيكون ، يصنعه افراده مع قاداتهم الذين يوضحون لهم معالم الطريق ويمهدون لهم سبله ، ويؤهلونهم لصنعه وتحقيق اهداف المرجوة منه .

وقد تختلف وسائل اعداد الافراد لبناء المجتمع الذى يلائم ظروفهم واحوالهم وتاريخهم وتقاليدهم ، ولكن الذى لا شك فيه أن خير وسيلة لتأهيل الافراد واعدادهم لصنع مجتمعهم الجديد وطبع نفوسهم على السلوك الذى يتفق مع مطالب المجتمع ومقتضياته هى التربية والتعليم ، فهى أعمق الوسائل أثرا وابقاها على الايام ، وأجدرها بأن يدركوا المطالب والمقتضيات التى أوضحنا فى بدء المقال أنها أساسية فى بناء مجتمعهم الاشتراكى الجديد .

ولسنا نقصد فى هذا المقال أن نعرض للتعليم العام الذى ينتظم الصفار

من البنين والبنات فهو ما تفرضه الدولة على نفسها ، وتبذل الجهد
لتنشئة جيلا ينفع من الإلزام في الجمهورية كلها .
ولكننا نريد أن نتعرض لتعليم الكبار والذين فاتهم اللحاق بالمدرسة في
الوقت المناسب ، فهم يؤلفون في مجتمعنا قطاعا ضخما من قطاعاته ، ولم
يسعدهم الحظ ينصيب من العلم والثقافة ينير لهم طريق الحياة فيه .
ويجعل منهم أعضاء عاملين على النهوض به ، يتأثرون به ويؤثرون فيه ،
وهم فوق ذلك يؤلفون خطرا على الجيل القادم من أبنائهم وذريهم .

ونحن حين نتعرض لتربية أولئك الكبار وتعليمهم في مجتمعنا الاشتراكي
إنما نتعرض لقوة كبيرة من المواطنين القادرين على ان يساهموا في صنع
ذلك المجتمع بعقولهم وضمائرهم وأيديهم ، بل ان ذلك المجتمع لا يمكن
ان يصنع الا بمساهمتهم الفعلية في بنائه وارساء قواعده .

والواقع ان تعليم الكبار هو موضع العناية من المجتمعات على اختلاف
انواعها ، بعد ان تحققت من أنه وسيلة نافذة الى النهوض بها في اطار
المدنية والحضارة ، ولذلك نجد هذا النوع من التعليم عرضة لتطورات
عميقة في نواحيه النظرية والعملية من وقت الى آخر ، وفي المدى الذي
يمكن ان يمتد اليه ، فبعد ان كان مقصورا على تعليم القراءة والكتابة ،
تطور الى ما سمي بالتعليم الاساسي الذي يشمل كل انواع المعرفة التي
ينبغي ان ينم بها المواطن المستنير في ميادين حياته المختلفة ثقافية كانت او
سحية او زراعية او اجتماعية او اقتصادية او سياسية ، ثم تطور الى
ما عرف حديثا باسم التعليم المستمر الذي لا يحده زمن ، ولا يكتفى منه
بقدر بل يعيش مع الانسان ما قدر له ان يعيش حتى يظل طول حياته
متجدد الفكر ، متطور المعرفة ، مستمر الانتاج ، متصلا بما يطرأ على
الحياة البشرية من نواحي التقدم والتغير .

واذا كانت المجتمعات المختلفة تعنى بتعليم الكبار ، فان مجتمعنا
الاشتراكي الجديد بطروفنا وتاريخنا جدير بأن يضاعف عنايته بتعليمهم
لنتخلص الى غير رجعة من الجهل الذي يحول دون الشخص وادراك
ما يدور حوله في المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن التواكل الذي يحسدو
بالشخص الى الاعتماد على غيره واهمال واجبه ، ومن الانانية التي تدفع
الشخص الى الاهتمام بنفسه دون مراعاة صالح الآخرين ، ومن الكسل
الذي يقعد بالشخص عن الجد والدأب لزيادة الانتاج ومضاعفة الدخل
القومي ، ومن الجشع الذي يدفع الشخص الى الاستغلال والاحتكار
والاثراء على حساب الآخرين ، ومن ضعف العقيدة الوطنية التي تدفع
الشخص الى مهادنة الدخيل والظن بكل غال في سبيل حماية الوطن
والدود عنه .

ولا شك ان من دعائم تعليم الكبار في مجتمعنا الجديد معرفة القراءة

والكتابة لان القراءة أساس الحصول على أنواع متعددة من المعارف ، ونحن مهما تلقن المواطن الكبير من معلومات ، ونسمعه من اذاعات ومحاضرات ، لا نستطيع ان نستغنى عن جهوده الشخصية في الاستزادة من المعرفة والاطلاع ، واقتباله من تلقاء نفسه في اوقات حياته المختلفة على التزود بما في الكتب والمطبوعات والنشرات والمقالات من علم ومعرفة ، ولا سبيل الى ذلك كله الا اذا زودنا المواطن بوسيلة المعرفة الاولى وهي القراءة .

وليس معنى ذلك ان نقصر تعليم الكبار على محو الامية فان في ذلك تضيقا خطيرا لهذا الميدان وتحويل هذه العملية التربوية العميقة الى عملية بدائية قد يكتفى منها المواطن بالقدرة المتواضعة على تمييز الحروف والنطق بالكلمات ، وانما الذي نعنيه ان نجعل محو الامية محورا تدور حوله أنواع مختلفة من النشاط الثقافي الذي يبصر المواطنين بما يفرضه عليهم مجتمعهم ، وبما عليهم من واجبات وما لهم فيه من حقوق ، وبذلك تسير عملية التثقيف والتعليم للكبار جنبا الى جنب مع اكسابهم القدرة على القراءة التي تزيد معارفهم وتوسع دائرة ثقافتهم .

لقد ظل محو الامية عندنا نشاطا مكمل للنشاط الذي نبذله لتعليم أبناء الامة من الجيل الناشئ ، فلم يكن ضرورة اجتماعية حتمية لان ظروفنا قبل الثورة لم تبث هذا الشعور في نفوسنا ، ولم تتطلبه منا ، ومن هنا كان تهاوننا في محو الامية أمرا من الممكن احتماله ، ومن الجائز ان نسير فيه ببطء وهوادة وفقا لما كنا نضع له من ميزانيات وما كنا نيسره له من سبل ، وما كان اقل تلك الميزانيات وأهون تلك السبل ! لقد كان مجتمعنا الاقطاعي قبل الثورة قائما على انكار قيمة الفرد في ذاته ، وكان المفروض فيه ان الحكومة هي التي يتبقي ان تقوم بكل شيء في ميادين السياسة والاجتماع والاقتصاد والتعليم وغيرها من الميادين ، فلم يكن على كل فرد ان يتتبع الاحداث ومجرى الامور ، ولا ان يسهم اسهاما فعالا في المشروعات الاصلاحية ، ولا ان يكون له دور ايجابي في الخطط والسياسات ، ولا ان يعي فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه ، ولا ان يدرك اهدافه واسسه . فما كان لذلك المجتمع من فلسفة واضحة او اتجاهات معينة اللهم الا اذا عددنا الاستغلال الفردي والاثراء على حساب الشعب والاقطاع والتملك وتوسيع الهوة بين الطبقات اسسا واتجاهات ومعايير حياة .

لم يعد تعليم الكبار القراءة والكتابة في مجتمعنا الاشتراكي عملا نقصد به الى محو وصمة في جبين الاميين ، ولم يعد عملا من الاعمال التي تقوم على مجرد الاجتهاد وبذل ما استطاع من الجهد ، وانما اصبح محو الامية بين الكبار ضرورة اجتماعية انتاجية ، واجراء جوهريا لازما لتغيير حالة المواطنين واعدادهم لصنع مجتمعهم الجديد ، فهم - كما اسلفنا - روج المجتمع وصانعوه ، وفاقد الشيء لا يعطيه ، فالمواطن الجاهل المعاجز

عن القراءة والاطلاع والافادة مما يكتب له وينشر في محيطه لا يستطيع ان يسهم في بناء ذلك المجتمع ، ومن ثم يصبح المجتمع مفروضا عليه مرسوما له ، لا يد له في توجيهه ، ولا قدرة له على النهوض به والذود عن مبادئه . وفي ذلك القاء للعبء كله على القادة والساسة ، وحرمان لهم من المعاضدة الفعلية لجماهير الشعب ، وضربا لكثير من الجهود التي يبذلونها من اجله ، وخسارة لكثير من الاموال التي ينفقونها ولا يستطيع الاميون ان يجنوا ثمارها ، ومن هنا كان الوعي والفهم والاستنارة امورا جوهرية في مجتمعنا الاشتراكي الجديد تُحاكمين والمحكومين على السواء .

ان الصلة الوثيقة بين تعلم القراءة والكتسابة وبين النهوض بالمجتمع وزيادة الانتاج ، واتقان العمل تحتم علينا ان نجعل محو الامية بين الكبار من اهم الامور التي نعننى بها في ثورتنا الاجتماعية ، فقد قامت هذه الثورة لتنشئ مجتمعا اشتراكيا يقوم على العدل والمساواة فصدرت القرارات الاشتراكية التي تقضى بتحديد الملكية الزراعية بما لا يزيد على مائة فدان ، وتحديد حيازة المستأجر بما لا يزيد على خمسين فدانا ، واممت الصناعات الثقيلة لتكون ملكا للشعب ، واممت المصارف حماية لمصالحه ، وتقررت عضوية العمال في مجالس ادارات الشركات وحصولهم على ربع ارباحها . وحددت المرتبات في المؤسسات ورفعت شرائح الضرائب التصاعدية لكي تصل الى ٩٠ ٪ بعد ان يصل الدخل الى عشرة آلاف جنيه في العام ، وغير ذلك من القرارات الثورية الاجتماعية الجوهرية .

ان مفهوم هذه القرارات واهدافها لا يمكن ان يستقر في نفوس عامة الشعب اذا لم يدركها افراده ادراكا واعيا يوضح لهم الحكمة في اصدارها . ويبصرهم باهدافها ويمكنهم من تقدير ما تنطوي عليه من مكاسب اغتنموها بحقوق ردت اليهم ، وعدل اجتماعي طالما تمنوه وسعوا اليه ، وتذويب للطبقات طالما نشدوه وعز عليهم ادراكه ، وفرص متكافئة طالما تطلعوا اليها ليجد كل منهم لنفسه مكانا في المجتمع على اساس كفايته وقدرته . ومن هنا كانت قدرة الفرد على القراءة عملية اساسية وسط هذه التشريعات التي تمس حياته في جوهرها ، وتبنى مجتمعة وتضع أسسه ، حتي يستطيع ان يتفهمها ويدرك حكمته ويدافع عنها ويحرص عليها ، ومن ثم تصبح هذه القرارات مما يملكه الشعب ومما يصنعه ومما يحميه ، وليس في الوجود ضمان لعمل تقوم به الحكومات خير من ضمان الشعب له ، واقتناعه به ، وبذل النفس في سبيل حمايته والابقاء عليه ، ولا شك ان قراءة هذه القرارات والقدرة على فهمها والاطلاع على ما ينشر حولها من تفسيرات وتعليقات وسيلة هامة من وسائل تفهمها ووعيتها الى جانب ما يتاح لافراد الشعب من محاضرات واذاعات .

ولقد صدرت عقب اتخاذ هذه القرارات كتيبات ونشرات ومقالات

توضح أهمية تلك القرارات ، وتبين أهدافها ، وتوضح ما فيها من مفاهيم للشعب ، وتبصر الناس بعلاقة هذه القرارات بفلسفة المجتمع الاشتراكي . ومن أمثلة هذه الكتيبات خمسة كتيبات تحمل عنوان « رسالة المجتمع الاشتراكي » الأول عن مجتمعنا الاشتراكي ، والثاني عن حماية المجتمع الاشتراكي ، والثالث عن أعداد مجتمعنا الاشتراكي ، والرابع عن مجتمعنا الاشتراكي العربي في مواجهة تأمر الرجعية والصهيونية والاستعمار ، والخامس عن مجتمع بلا رجعية . فلمن أعدت هذه الكتيبات ومثبات الكتيبات أمثالها التي تصدرها مصلحة الاستعلامات ، أو يعدها الافراد والهيئات والجماعات ؟ لقد أعدت لافراد الشعب الذين يصنعون المجتمع الاشتراكي والذين من أجلهم صدرت القوانين الثورية . لقد أعدت للكبار الذين يريد الرئيس جمال عبد الناصر أن يكونوا جميعا مجلس قيادة الثورة فكيف نحقق هذه الغاية العظيمة دون أن نعد الكبار لهذه القيادة بتزويدهم بالوسائل التي يفهموا بها أسس هذه الثورة وأهدافها والتي من أهمها وسيلة القراءة والاطلاع ؟ ألا يكون أعداد هذه النشرات والكتيبات عملا قليل الجدوى إذا لم يجد له قراء من جميع افراد الشعب يدركون ما تتضمنه هذه النشرات ويعون ما فيها ؟

وان من أهم أهداف المجتمع الاشتراكي احترام العمل والانتاج ومعرفة السبل الى زيادته والوقوف على أحدث الوسائل والطرق لتنميته والنهوض به ، وفي سبيل هذه الغاية تعد النشرات والارشادات التي تصدرها الجهات المعنية بهذه الامور . فلمن تصدرها اذا لم يكن اصداؤها لعامة الشعب ؟ وما قيمتها اذا لم نزود أولئك العامة بالقدرة على قراءة ما فيها من ارشادات وتوجيهات ؟ ومثل هذا يمكن أن يقال عن الارشادات الصحية والزراعية والاقتصادية وغيرها .

ان الحملة على الامية لم تدفع بعد في مجتمعنا الاشتراكي الدفعة القوية الثائرة التي تجرف الامية في طريقها وتلقى بها الى غير رجعة ، ولم تشمل تلك الحملة بعد جميع انحاء البلاد بمن تضمهم من أعداد الاميين الضخمة ، ونحن في أشد الحاجة لبناء مجتمعنا الاشتراكي الجديد الى أن نشنها حربا شعواء على هذا العجز الذي يقعد بملايين المواطنين الكبار عندنا عن أن يفهموا امور حياتهم حق الفهم ، وأهدافه وفلسفته . وان في المحاولة الكبيرة التي تقوم بها محافظة القاهرة الان في مدارس الشعب ومثيلاتها من المحاولات التي تبذل في غيرها من المحافظات طلائع لهذه الحملة الواسعة المنشودة : وان في دراسة نتائج هذه المحاولات لمجسالا للافادة من التجربة ، والعمل على تحسينها والالقاء بها في مجال الدفع الثوري فهي تحارب عدوا ينشر جنده في أوسع نطاق ولا بد للقضاء عليه من قوة هائلة وسلاح ماض .

اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم في المجتمع الاشتراكي

للدكتور محمد خليفة بركات

من الاتجاهات الرئيسية في بناء مجتمعنا الاشتراكي اذابة الفوارق بين الطبقات ، والقضاء على التناقضات ، واتاحة الفرص المتكافئة في المعيشة والعمل والكسب لجميع الافراد كشرط لتحقيق العدالة الاجتماعية .

غير أن هذا لا يعنى انكار الفروق الفردية بين الناس على أساس القدرات والمواهب ، أو الحيلولة دون التميز واظهار النبوغ بين الافراد . فعلى العكس من هذا يحرص المجتمع الاشتراكي على اتاحة الفرص لتحرير المواهب والقدرات ، واعانتها على الانطلاق الى اقصى درجة ممكنة لبناء المجتمع الجديد ، وتقديرها وفق ما تبذله من جهد وما تقدمه من اعمال فريدة .

والافراد ذوو المواهب والقدرات الفريدة يمثلون مستويات من القيادة في المجتمع في مجالاته المختلفة الادبية والفنية والعلمية والاجتماعية ، ويكونون بذلك قوى دافعة في تطور هذا المجتمع ونموه .

ومن أجل هذا اولت الدولة في عهدها الجديد الموهوبين عناية خاصة بمنحت الكبار منهم جوائزها التقديرية وتعهدت الصفار منهم بالرعاية فقررت لهم المكافآت على تفوقهم وأنشأت لهم فصولا ومدارس خاصة املا في المحافظة عليهم وتنميتهم ليكونوا ذخرا للوطن .

ويعتبر كشف ذوى المواهب والتعرف عليهم نقطة البداية في المحافظة على هذه الكنوز البشرية وتنميتها . ومن أجل هذا افردنا هذا المقال لبحث هذا الموضوع .

من هو الطفل الموهوب ؟

الطفل الموهوب هو الذى يظهر امتيازه وتفوقه العقلى في سلوكه وتصرفاته . . والاطفال الموهوبون ذخيرة يجب ان يعتنى بها ، وطاقات بشرية قوية يجب العمل على توجيهها ، وثروة قومية لا بد من العناية بكشفها واستثمارها .

ويمكن أن تظهر المواهب في صور مختلفة أهمها الصورة العامة التى

تتضح في تميز صاحبها في كل عمل يقوم به ، بحيث يتجح في كل ميدان يتجه اليه ويبدو نبوغه في كل ناحية من نواحي السلوك العملي والعلمي والاجتماعي .

والطفل الموهوب بهذا المعنى العام هو الذي يفكر بعقاية أكبر من مستوى عمره الزمني ، ويكون قادرا على أن يحقق أكثر مما نتوقعه عادة من قرنائه في السن ، بل أن كثيرين ممن يفوقونه في السن يفشلون في تحقيق ما يستطيع هو أن يقوم به .

وقد اصطلح المربون على اعتبار الشخص الموهوب في الذكاء العام ومن تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠ تقريبا . وبهذا يمكن أن نطلق صفة الموهوب على عدد كبير من السكان يمكن أن يقدر بحوالي ١ ٪ من أفراد المجتمع . ومعنى ذلك أنه يوجد في الجمهورية العربية المتحدة ما يقرب من ٢٦٠ ألف شخص من الموهوبين في القدرة العقلية العامة أو الذكاء ، وهؤلاء هم قادة الفكر في الحاضر والمستقبل وهم دعامة الثروة الفكرية والعلمية في البلاد إذا هيئت لهم الظروف وأمكن استغلال ذكائهم ونبوغهم .

عنى أن هناك أنواعا أخرى من المواهب التي تظهر في ناحية خاصة من نواحي الإنتاج العقلي ومن هؤلاء من يوجد لديهم استعداد ممتاز في الفنون فيكونون قادرين على الاستفادة من التربية الفنية ويكون هؤلاء بطبيعتهم من المواهب الإبداعية ما يؤهلهم لزيادة ثروتنا وتراثنا الأدبي والفني والموسيقى .

ومن أنواع المواهب الخاصة أيضا ما يبدو في القدرة على فهم المعاني والألفاظ أو ما يسمى بالموهبة اللفظية أو النغمية ، وهناك أيضا الموهوبون في القدرة على التصور البصري والتخيل والتمتازون في القدرة على التفكير الاستدلالي . وهناك كذلك الموهوبون في القدرة العددية والرياضية التي تظهر في الميل لتداول الأرقام أو تذكر الألفاظ والمعاني .

ومن القدرات الخاصة التي يمكن تمييزها بوضوح أيضا الموهبة التي تظهر في النواحي الميكانيكية والقدرة على تداول الآلات والأدوات والقدرة على الحل والتركيب .

ولهذه المواهب الخاصة علاقة كبيرة بالحياة المهنية ، ولا شك في أن أساس نجاح الأفراد في حياتهم المهنية يتوقف على حسن توجيههم للمهن المتفقة مع مواهبهم الخاصة . فمن الثابت مثلا أن الموهوبين في القدرة اللفظية وفهم المعاني يتجحون في الأعمال الأدبية والصحافية والتدريس والمحاماة .

كما أن الموهوبين في القدرة الميكانيكية والتصور البصري والتخيل

ينجحون في الهندسة وتصميم الخطط والاعمال الميكانيكية ويصلحون كطيارين أو مهندسين .

أما الموهوبون في التفكير الاستدلالي والمنطقي فينجحون كأطباء ومدرسين ومديرى أعمال وسياسيين وعلماء ومحامين ورؤساء وقادة .

أما من تكون لديهم مواهب أو قدرات ممتازة في الناحية العددية وتداول الرموز فيصلحون كأمناء مكاتب وصيارفة وموظفى بنوك ومحاسبين . كتاب حسابات ومراجعين وموظفى تأمين ومشتغلين بالاحصاءات .

ولابد أن نؤكد أن هناك عوامل أخرى تساعد على النجاح في هذه الاعمال فليست المواهب وحدها هي كل شيء بل هناك أيضاً صفات مزاجية وخلقية مساعدة على النجاح في الحياة كالانزان النفسى وتوفر الرغبة والميل وتوافر الصفات الخلقية كال تعاون والمثابرة وحسن التعامل مع الناس وذلك بجانب العوامل الصحية والاجتماعية الأخرى .

ولابد أن نؤكد أهمية تهيئة الظروف المساعدة على الانتفاع بالمواهب وتوجيهها فكثيرون من الافراد الموهوبين يظلون مغمبورين في تيار عامة الناس بسبب عدم اتاحة الفرصة لهم لصقل مواهبهم وتنميتها وتوجيهها فيظل مواهبهم مطمورة ولا يستفاد بها . . ومن هنا تأتى أهمية التربية ودورها في كشف المواهب والموهوبين وتعهدهم بالرعاية والعناية حتى يمكن الوصول بمواهبهم الى اقصى قدر ممكن من التميز والتدريب والتوجيه .

كيف تستكشف المواهب ؟

إن أول خطوة لمساعدة الموهوبين هي أن نستكشف مواهبهم وكلما كان ذلك مبكراً زادت أماناً فرص تعهدهم بالرعاية وقل احتمال سوء التوجيه الذى يضاعف المشكلات .

وللاباء والامهات الفرصة الاولى والواجب الاول في كشف مواهب ايتائهم وبنائهم عن طريق ملاحظة تصرفاتهم بشيء من البصيرة والفهم ومقارنتهم باقرانهم في السن من حيث الطلاقة اللغوية وحسن التصرف في المواقف . ويمكن أن يسأل الآباء انفسهم هل يظهر في الطفل قدرة على الابتكار والخيال في اثناء مواجهة المشكلات ؟ وهل هو شغوف بأشياء كثيرة وله ميول متعددة ؟ هل يحب القراءة ويميل للمعرفة ؟ وهل يطلب الاستزادة من العلم بما يجعله أكبر من سنه الحقيقى ؟ وهل يمكنه التركيز على موضوع ما لفترة طويلة ؟ وهل هو بوجه عام احسن صحة وأصلب عوداً من معظم زملائه في نفس السن ؟

ولا شك أن تقدير الآباء لابنائهم قد تنقصه الدقة فقد نجد بعض الآباء ممن يغالون في قدر أبنائهم ، ويزداد الأمر صعوبة إذا لم يكن بالأسرة أفراد ممتازون ليكونوا أساسا للمقارنة ولهذا كانت المدرسة مسئولة عن تصحيح أحكام الآباء وخصوصا أن للمدرسة وسائل أكثر دقة في كشف المواهب عن طريق ملاحظة التلاميذ وسيرهم في المواد الدراسية ، والاشتراك في نواحي النشاط المدرسي المتنوعة . ويمكن للاخصائي الاجتماعي ورائد الفصل أن يساعدوا كثيرا في استكشاف الموهوبين بالتعاون مع باقى المدرسين .

على أن الوسيلة الموضوعية للكشف عن المواهب في تطبيق الاختبارات والمقاييس العقلية كاختبارات الذكاء العام واختبارات القدرات والمواهب الخاصة بجانب الاختبارات التحصيلية ونتائج الامتحانات وما يمكن جمعه عن التلميذ في البطاقة المدرسية المجمعة من بيانات ، ويجب على المدرسة أن تنوع فيما تستخدمه من طرق للبحث عن الموهوبين بالتعاون مع الابوين . ان هذه مهمة مشتركة بين المنزل والمدرسة وبقدر الدرجة التى يشتركان بها في هذه المسئولية بقدر ما يتقاسمان الفخر بالنتائج التى يصلون اليها .

رعاية الموهوبين :

تشارك المدرسة مع المنزل في رعاية الطفل الموهوب - وتنظم الدولة اساليب الرعاية بما يساعد كلا من المنزل والمدرسة على القيام بدوره في هذه الرعاية . . . قلاآباء والامهات والاسرة كلها اثر كبير في رعاية الطفل الموهوب خصوصا اذا كانوا على بصيرة بأمره . واذا أعطوا من التوجيهات : يساعدهم على القيام بدورهم .

ولكن دور المدرسة اعظم شأنًا في هذا المجال . ذلك لان بها من القادة التربويين من يستطيع أن يدرك قيمة رعاية الموهوبين ومن يستطيع ان يضع التوجيهات الكفيلة بتنظيم هذه الرعاية خصوصا اذا كان بالمدرسة من الاخصائيين الاجتماعيين أو الرواد من تشبعوا بدراسة علم النفس التربوى ، ومن لديهم القدرة على الافادة من نتائج الاختبارات العقلية والنفسية .

وقد تنبهت وزارة التربية والتعليم الى اهمية رعاية التلاميذ المتفوقين فبدأت بتجسيرة نظام مدرسة المتفوقين الثانوية العامة بمحافظة القاهرة - وقام الفنيون بمتابعة هذه التجارب وفحص الاسس التى قامت عليها - وبدأت الهيئة المشرفة على التجربة تضع التوجيهات الكفيلة بتحسين وسائل الكشف عن الموهوبين ورعايتهم على أسس علمية سليمة .

واهتمت بتقويم هذه التجربة ومتابعة الطلاب المتفوقين في أثناء دراسته الثانوية وفي أثناء دراستهم الجامعية مما سيساعد على تخطيط أفضل لرعاية هذه الفئة من أبناء الامة التى تعتبر ثروة قومية عظيمة القيمة .

القيم الاشتراكية وأثرها في تدريس الفنون

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

يعيش المجتمع اليوم في تحولات كثيرة ، ولو حاولنا ان نصوغ هذه التحولات في عبارات موجزة لقلنا انه يتحول من مجتمع رأسمالي اقطاعي . ضبقى تتحكم فيه فئة قليلة من اصحاب رموس الاموال ، الى مجتمع اشتراكي ، اى مجتمع انساني ، يعم الخير فيه سائر الناس ويسوده الاخاء . وتتحطم فيه الفوارق بين الطبقات ، تلك الفوارق المفتعلة التى تركها الاستعمار الخارجى واذنابه من الداخل على السواء .

والاشتراكية معناها تبادل الخير والمنفعة بين الناس وليس من المعقول . فى مجتمع يعيش فى القرن العشرين ، عصر التحضر الفكرى من العبودية ، عصر العلوم والاختراعات ، عصر التفكير السياسى الثورى والاعتراف بالفرد . كانسان له كيانه — ليس من المعقول فى هذا القرن ان يظل اناس قليلون . يجمعون الثروات بطرق غير مشروعة وغير انسانية ويتحكمون فى مصائر غالبية البشر دون ان ياتى الدفع الثورى لهزمهم من عروشهم . ويرجع الاوضاع الى طبيعتها ، والبشر الى انسانيته . على ان هذه التحولات . لا يمكن ان تستكمل شكلها المستقر المتطور ، الا اذا تربى الجيل الحاضر والجيل القادم تربية اشتراكية تغير من عاداته القديمة التى كونها فى ظل . الرأسمالية المجحفة .

ان التربية بوجه عام من طبيعتها عملية اشتراكية تؤثر على كل الداخلين . فى نطاقها ، ولو ان هذه العملية حلت قليلا لشعرنا انها تسهم بنصيب فعال فى طريق الدفع الثورى الذى يتجه اليه المجتمع فى لحظاته الحاسمة ، فقد كانت التربية التقليدية انعكاسا واضحا للبيروقراطية السائدة فى الحكم ، تفرض الاوامر دائما من اعلى الى اسفل ، فالمدرس حاكم بؤمره على التلاميذ يعيشون حصته فى رهبة ما بعدها رهبة ، لا يستطيع احد ان يناقشه . رايه ، فالتعلم جهاز مستقبل لا حول له ولا قوة . ولذلك فان هذه التربية لا تخلق عادة الا اجيالا مستسلمة ، راضخة لحكم الواقع ، ولا تحاول ان تحل مشكلاتها ، او تعيد الامور الى نصابها ، ولا يوظف هذه الاجيال الناعسة الا عمالقة يخرجون من الشعب بعقلية مغايرة ، وبغيرة لا حد لها . ليعيدوا الامور الى نصابها ، فاذا ما ملكوا زمام الامر ، كان لا بد لهم ان يغيروا المجتمع من اساسه بالقوانين الثورية الجديدة والتشريعات الحكيمة .

ولكن هذه القوانين والتشريعات اذا تغيرت بعقلية العمالة نرد الى الشعب حقوقه ، فانها تتطلب من الشعب ان يصونها ويدعم أسسها لتبقى وتتطور . فالقوانين وحدها وان كانت تحمل قوة التغيير الا انها لا تضمن انتغير الحقيقي ، فالتغيير الحقيقي مجاله نفوس الناس ، وتغير عقلياتهم وعاداتهم ، واساليب تفكيرهم ، وكل هذا أساسه التربية . فالتربية وحدها تستطيع ان تشكل العقليات لتتذوق القيم الجديدة ، وتؤمن بها ، وتسعى جاهدة نصيانتها ، ودوامها ، وزيادتها وتطورها .

واعداد الجيل الجديد تبعة ملقاة على عاتق المربين مهما اختلفت فروع تخصصهم ، فكل يسهم من زاوية تخصصه ليبنى الكائن الحي ليتذوق لهذه الآفاق الجديدة ، ويعيش بها ، ويصبح أحد روادها الذين يشعرون الفهم الأصيل لهذه المبادئ في سلوكهم .

وتدريس الفنون يهيئ مجالا حيويا في تربية الافراد لادراك القيم الاشتراكية التي ينشدها المجتمع . ويدرك الناشئ هذه القيم بطريق غير مباشر في اثناء اشتراكه مع غيره في انتاج عمل فني سواء اكان هذا الانتاج لوحة حائطية ، او ستارة مسرح ، او تمثالا ، او قطعة اثاث ، او تمثيلية .

على ان الانتاج الفني يمكن ان يستخرج بأساليب متعددة ، ومن هذه الأساليب التسخير والعبودية ، والضغط على التلاميذ بشتى الوسائل لينتجوا في اتجاهات محددة يفرضها المعلم عليهم دون مشاركة او مناقشة فالانفعال الذي يتضمنه مثل هذا الانتاج يكون زائفا لا أصالة فيه ، لانه لا ينطوي على المشاركة الفعالة التي تمثل استجابة حقيقية من جانب التلميذ . ان الاستجابة الحقيقية هي ان يعطى الانسان بقدر ما يأخذ . ويسهم في العملية التربوية بجهده وفكره واحساسه ، فتعكس عليه هذه العملية صداها في نفسه ، فتشكل من عاداته ومهاراته ، وتوسع في افقه . ولا ينبغي ان توجه ميول الفرد توجيهها اجتماعيا (كما يقول جون ديوى) الا اذا انهمك في عمل مشترك ، وتعتمد استخدام ما عنده من مواد وعدد بالنسبة الى استخدام الآخرين لواهبهم واراداتهم .

ان عدد الفن وادواته وخاماته يجب استخدامها في سبيل تحقيق غاية اجتماعية مشتركة ، وهذه الادوات والعدد ما هي الا وسائل للتعبير عن ايمان الجماعة وعن عقيدتها ، فلا بد اذا ان تكون غاية الجماعة وأهدافها وآمالها ومطامحها واضحة في ذهن المعلم ، ليتمكن ان يستثير التلاميذ نحو ادراكها والاحساس بها ، ثم التعبير عنها بالثالي مستخدمين في ذلك أدوات الفن المختلفة وعدده وخاماته .

ان القيم الاشتراكية تتيح للناس فرسا للاحساس بانسانيتهم فهي

نقرب الفوارق بينهم وتضمن حدا أدنى من المعيشة للشخص العادي ، كما أنها تحد من الدخل الفردي بحيث لا يصل هذا الدخل الى الدرجة التي تمكن الفرد من التحكم في غيره ، واستعباده . والقيم الاشتراكية اساسها خلقى ، اذ كيف يمكن ان نسمح في مجتمع متقدم بان يعيش فيه قلة متخمة بينما توجد فيه غالبية لا تجد قوت يومها ، وكيف نسمح لفئة قليلة بان تجد الدواء والعلاج ، بينما هناك غالبية لا تستطيع ان تعالج نفسها . ويموتون قبل ان تكتمل أعمارهم ؟

ان الفن وسيلة لفهم الحضارة . وهو يعكس ايمان الناس في فترة زمنية محددة . وتستثار من وقت لآخر القضية المعروفة : هل من الاصح ان يتجه الفن لخدمة الفن اذ يتجه الفن الى خدمة المجتمع ؟ فالمدرسون الذين يدرسون في معزل عن المجتمع انما يؤكدون فكرة الفن للفن على اعتبار انه مهارات وأصول يجب تلقينها في ذاتها ، بصرف النظر عن المشكلات التي يعيها المجتمع ويتجه اليها . ومهما قيل من آراء لتدعيم فكرة الفن للفن فسيظل المجتمع يتحول من الرأسمالية المتسلطة الى حالته الانسانية الاشتراكية محتاجا لكل وسيلة من وسائل تبادل الخبرة ، لكي يدرك الناس معنى الاشتراكية ويؤمنون بها ويدافعون عنها بكل كياناتهم فكريا وروحيا وماديا .

ان المجتمع الرأسمالي عادة يكون تفاوتاً بل تناقضاً في الاذواق بين الناس . ولعلنا نتصور ذوق الرجل البرجوازي الذي يرغب ان تصور صورته بشكل فوتوغرافي ، بالوانها الاكاديمية الميتة التي تتناسب مع فهمه وادراكه لمعنى الصورة الفنية ودورها في حياته . اما الذوق الفني في ظل المجتمع الاشتراكي فانه ذوق جماهيري . لان الناس يتجمعون حول طبقة واحدة ، والطبقة الواحدة المتقاربة ثقافيا واقتصاديا تعكس اذواقا متقاربة من الناحية الانفعالية . والفن بطبيعته ينمى معايير عند الافراد لتمييز الخير من الشر ، والاشياء الجميلة من القشة ، وهذا الذوق لا بد ان يرتبط في المجتمع الرأسمالي بأنواع من التفضيل تختلف كل الاختلاف عن انواع التفضيل التي يعتنقها الناس في مجتمع اشتراكي . ولو أننا نظرنا الى الفن في حقيقته لوجدنا ان له طبيعة اشتراكية لان الفن مهما كانت مادته : شعرا ، او تصويرا ، او نحتا ، انما يسجل خبرة ، وتنقل هذه الخبرة عن طريق الاعمال الفنية بين الناس ليستمتعوا بها ، ويدركوا مغزاها ، ويعيشوا بها . والفن في هذه الحالة وسيلة لنقل الخبرة والعقيدة من الفنان الى الجمهور . فاية خبرة واية عقيدة يمكن ان ينقلها الفنان في مجتمع اشتراكي ؟

ان الخبرة تتضمن معلومات ، وانفعالات ، ووجهة نظر ، واتجاها عقليا ، وكل هذه الجوانب في مجتمع اشتراكي يجب ان تستمد خيوطها

من القيم الاشتراكية ذاتها ويصبح الفن في هذه الحالة وسيلة للارتقاء
بالتعلم للاحساس بآدميته ، وبحقوقه ، وواجباته ازاء الآخرين . ومن
طبيعة الفن عادة أن يمحو التعصب ، ويحطم الفواصل بين الناس ، ويسعى
جاهدا الى ان يحس الفرد بانه ينتمى الى الانسانية او الى مجموع كبير من
الناس ، لا الى فئة قليلة منعزلة . فالفن اصلا يوسع الافق ، ويقسوى
الروابط بين الناس ، ويرفع التعلم من مستوى التابع الى مستوى القائد .
بل ان الفن يساعد على تكوين عقلية عالية لان الذي يحس بالثراث الفنى
الذى ينتمى الى البيئات المتعددة ، والاجيال المختلفة ، انما يتحرر من التقيد
بفئة ضئيلة ، ويوسع في افقه ويفهم بالتالى القيم الانسانية الاصيلة التى
لها صفة الدوام .

ان تدريس الفنون فى التعليم العام سيتأثر بهذا التحول الاجتماعى بل
يجب ان يتأثر به ، وتظهر نتائج ذلك فى الدروس التى تقدم للتلاميذ .

ان مدرس الفن المنعزل يدرس مادته فى معزل عن الاحداث الجارية ،
اما مدرس الفن المتبصر فيربط مادته بآمال المجتمع ومطامحه ويدرك
ببصيرته أهمية التحولات الاجتماعية الحادثة . انه يربى اذواق التلاميذ
مستخدما أدوات الفن وعدده وموضوعاته وخاماته . انه يحاول ان يجعل
قدم كل طفل راسخة فى مجتمعه الاصيل ، وينوره ، ويفتح أمامه الطريق
ليعرف من هم حقيقة اعداء هذا المجتمع والمتطفلون عليه ، ومن هم
اصدقاؤه الحقيقيون . ولنجمل فيما يلى بعض اتجاهات لعملها تكون هاديا
لدرس الفن للاستنارة بها فى دروسه :

الخامات المستخدمة : يستطيع التلاميذ ان يتعرفوا على خامات البيئة ،
ويدركوا اتجاهات مختلفة لتشكيلها وتحويلها الى أشياء نافعة ، كما يمكنهم
ادراك اثمان بعض تلك الخامات وهى فى حالتها الغفلة ثم اثمانها بعد ان
تحولت الى سلع مفيدة - ليحسوا من كل ذلك الى أى حد يمكن أن يؤثر
استثمار الخامات المحلية الى زيادة الثروة الاقتصادية ، ثم يمكنهم ان
يتبينوا بعد ذلك اثر الرخاء الاقتصادى على تحسين مستوى المعيشة فى
البيئة وفى المجتمع بوجه عام - هذه العملية تربوية ذات أهداف اشتراكية
لأنها تبصر التلميذ بأهمية زيادة الدخل الفردى عن طريق حسن استغلال
موارد الثروة فى البلاد وتدريب عقل هذا التلميذ منذ البداية على وسائل
استغلال هذه الموارد للارتقاء بمستوى المعيشة .

الموضوعات : ان الموضوعات التى يختارها المدرس فى التربية الفنية
ذات شقين : شق يتعلق بالتعبير ، والشق الآخر يتعلق بانتاج أشياء نافعة
معيّنة . أما الشق الاول فيجب أن يقدم المدرس فيه مادة تعبيرية تتصل
اتصالا مباشرا بحب العمل والانتاج ، وتسجيل ألوان البطولات التى ساعدت

على نمو المجتمع من مختلف النواحي . كما يمكن أن يعرض المدرس لصور نقدية يميز فيها التلميذ بين العلاقات الانسانية التي تسود في المجتمع الرأسمالي المتحكم ونوع العلاقات التي تسود المجتمع الاشتراكي ، فالقن في هذه الحالة يعتبر نافذة يطل منها التلميذ على بعض القيم التي يحاول المجتمع ان يحققها ، ويتعرف على بعض الجوانب التي تعرقل تقدم المجتمع سيمجد الفلاح والعامل والجندى وكل من يعمل بعرقه ليكسب عيشه . سيعبر عن الملاك الجشعين ووسائلهم غير المشروعة في زيادة اموالهم وارباحهم على حساب الطبقات الفقيرة الكادحة وسيساعد في رسم صورة المجتمع الذي تسوده المحبة والاخاء والذي لا يحس فيها تمييزا مفتعلا الطبقات .

اما من ناحية الموضوعات التي تؤدي الى انتاج اشياء نافعة مفيدة فمجال الاشغال اليدوية متسع لذلك اذ يستطيع كل تلميذ ان ينتج اشغال النسيج والسجاد والنجارة والمعادن والخزف وما الى ذلك وهي تتضمن مهارات يدرك فيها التلميذ اهمية العمل اليدوي ويحس بقيمة المهارة وينتقل احساسه الى تقدير ذوى الكفاية من العمال والمنتجين . هو يحس انه اخ لكل منتج . ولعلنا نذكر نول النسيج الذي كان يستخدمه غاندى والذي كان يلجأ اليه وينصح اصحابه باللجوء اليه ليفزل كل شيئا من صنع يده يعود به الانتساج واحترام ما يعمل والبعد عن الصناعة الاجنبية وعما ينتجه المستعمر الذي يفرق به الاسواق ليمحو الانتساج المحلى ويصير دائما هو المتحكم .

طريقة التدريس : وطريقة التدريس يمكن ان ترتبط ايضا بالفكرة الاشتراكية . ومجال ذلك واضح في دروس الرسم والاشغال ، اذ يستطيع المدرس ان يؤسس دروسه على الاعمال الجماعية المشتركة التي يسهم فيها التلاميذ كجماعة متعاونة متحابية ، لا كأفراد متنافسين ، يريد كل منهم ان يقتل زميله في سبيل الوصول الى تحقيق مأربه . فالاشتراكية فكرة اجتماعية . وطريقة التدريس يجب ان تكون اجتماعية . كل فرد يسهم بما عنده في سبيل تحقيق غاية الجماعة واهدافها .

وهناك فرق واضح بين العمل الفردي والعمل الجماعى . كلنا تعلم كيف ينتج شيئا بمفرده ، ولكننا لم نتدرب على كيفية العمل كجماعات لتحقيق اهداف مشتركة ، لم نتعود ذلك ، ولو اننا تعودناه في أثناء طريقة التدريس لتمكنا من أن نسهم مساهمة فعالة في ادراك المسؤوليات الجماعية التي يجابهها المجتمع اليوم . ان كثيرا من المشكلات بين الموظفين والعمال والفلاحين انما متبعا الاثرة وحب النفس وعدم ادراك المسؤولية الجماعية

فالموظف الذى يرتكن على زميله فى أن ينجز له عمله ، ولا يعبا بالضرر الذى يعود على الجمهور من تقصيره واهماله ، إنما تربى هذا الموظف تربية فردية أنانية لم يحس فيها بدوره الاجتماعى ازاء الجماعة التى يعيش بينها .

التراث الفنى وأمجاد الماضى والحاضر : كما أن الفن الذى هو وسيلة الحضارة ، إنما يشقف الفرد ويجعله أكثر ادراكا لتراثه وتاريخه ، ويعرفه بمجاده فى الحاضر والماضى . ولذلك يجب على مدرس الفن ألا يقتصر فى تأديته لدروسه على مجرد الاداء الذى ينفذه التلاميذ فى خلال زمن الحصّة . وإنما يجب أن يربط المعلم بين ما يقوم به التلاميذ داخل الفصل وبين ما هو حادث خارج الفصل . فحوله مصانع تقام ، ومؤسسات تنشأ ، وأرض تصلح ، حوله تاريخ لكفاح ، وماض زاخر بجهاد الآباء والأجداد ، ولذلك يجب أن يقدم لتلاميذه بين الحين والحين نبذات عما يدور حولهم فى الحاضر وعما دار فى الماضى - سواء بزيارة المصنع أو المنحف أو المزرعة أو المعرض أو الانتقال الى أى مكان يجد فيه مجالاً ليوسع من افق تلاميذه فيجعل من مادة درسه شيئاً غنيا لا ينسى . والدرس الذى يقتصر على زمن الحصّة إنما هو درس فقير لا يرتبط فيه المتعلم بالحياة الحقيقية التى تدور حوله . هو درس منقطع عن الحياة جاف لا نفع فيه . أما الدرس الحقيقى هو الذى يكون وليد الحياة ، وليد التحولات الاجتماعية ، هو الذى يبصر التلاميذ بجهود بناء المجتمع وقادته ومنقديه . فدرس النجارة يكون حافلاً بالمعانى لو أنه ارتبط فى ذهن التلميذ بمشكلات التشجير ، والحصول على الأخشاب ، وأثمانها ، ودورها فى الاقتصاد ، ودرس التصوير يكون منتجاً لو وعى التلميذ كيف عبر فنانونا عن بعض مواقف البطولة وعن كفاح المجتمع فى مختلف العصور ، فحاضرنا إنما تزدد ثروته . لو دعم بالماضى ولو أخذنا من هذا الماضى عبرة للمستقبل .

دور المدرسة في إعداد التلاميذ للمجتمع الاشتراكي

للاستاذة مجيدة خليفة محمود

بتخطيط الأعدادى والثانوى
بوزارة التربية والتعليم

عدة المجتمع - حين يتجه الى نظام جديد - هم الافراد الذين يعيشون في كنفه ، فهو لا يقوم الا على ايمانهم وعملهم . فاذا اردنا لنظام الجديد نجاحا كان لابد أن نربى له الافراد على الاسلوب الذى يخول لهم أن يتجاوبوا ويتفاعلوا معه تفاعلا سليما . ونحن أيضا من وجهة النظر التربوية ، أى من صالح الافراد أنفسهم ، لابد من أن نعدهم للمجتمع الذى يعيشون فيه . ومن هنا تبدو أهمية التفكير الجدى في تطوير اساليب المدرسة لتؤدي دورها في المجتمع الجديد ولتصبح مركزا قويا للتطوير الاشتراكي الذى نحن بصدده ، ولتكون القاعدة المتينة التى يستند عليها بناؤنا الاشتراكي الجديد .

والاشتراكية في مفهومها الواضح عدل وكفاية ، بمعنى القضاء على سيطرة الافراد بعضهم على بعض وعلى استغلال بعضهم بعضا وتوفير العدالة الاجتماعية ومنح فرص الحياة الكريمة للجميع ثم العمل المتواصل من أجل تحقيق زيادة الانتاج الفكرى والمادى ورفع مستوى الحياة من كافة جوانبها .

المبادئ الاشتراكية التى يقوم عليها نشاط المدرسة :

والاشتراكية يمكن تفسيرها في كل مجال بمواقف خاصة وسلوك معين يتبع فيه . فهى عند التلميذ تعنى :

- تقديم فرص متكافئة للجميع فيحس كل تلميذ بأنه في المجال الذى يتفاعل معه تفاعلا مشمرا والذى يستطيع أن يشعر فيه بالنجاح ؛ فهو في المدرسة وهو في الشعبة اللائقة باستعداداته وهو في الفصل الذى يناسب قدرته التحصيلية وهو في مجال النشاط الذى يتجاوب مع ميوله الحقيقية .

- وأن يشعر التلميذ بالعدالة في معاملة أساتذته والقائمين على تربيته ، فهو يلقي التقدير العادل على الجهد الطيب الذى يبذله ولا يشعر بمحاباة تقوم بين الرفاق أو تفضيل لواحد منهم الا بقدر ما يقدم من انتاج مفيد وما يتصف به من سلوك حميد . وهو يحس بأن له من توجيهه

أساتذته والقائمين على تربيته القدر الذى يحتاج اليه والنصيب الذى يمكن أن يتوفر له كفرد فى مجموعة من التلاميذ تكون الفصل . وأن تتوفر له الفرص لبدء رأيه فى حرية فيما يؤثر فيه من شئون المدرسة .

— وأن يجد من الغذاء والكساء وضروريات الحياة ولوازم الدراسة والخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية القدر الذى يسد حاجته ويجعله فى مستوى الآخرين والذى يوفر له حياة لا حرمان فيها ولا عوز ولا تأخر .

— وهى تعنى من جانب التلميذ ذاته الجهد والعمل والمثابرة والانتاج الطيب فى مجالات الدراسة . فالوعى الاشتراكى يقتضى أن يأخذ التلميذ نفسه بالاجتهاد وأن يروضها على بذل الجهد والعمل . ويستغل طاقاته كلها فى التعلم والتحصيل وفى كسب الخبرات والمهارات . وهو يشعر أنه لبنة فى بناء كبير وعضو فى كل ، وأنه بقدر ما يسلح نفسه وينميها فى شتى المجالات تكون مساهمته ناجحة وعضويته فعالة فى المجتمع الاشتراكى ويكون نصيب البناء كله من المثانة والقوة . وهو ينزع الى الاتقان فى الاعمال ولا يرفع مستواها ، والعمل المتقن فى نظره هو الاساس الاول للرزق وللحياة الكريمة .

— وهى تعنى أن يتمثل فى شعوره دائما الاحساس بالمجتمع من حوله ، مجتمعه الصغير فى الفصل ، فالمدرسة فالمجتمع الخارجى . وأن يزن جهوده ويقدرها بدرجة ما تحققه من خدمات لهذا المجموع وبمقدار ما تسهم به فى النفع العام ، فلا يعتبر جهدا ناجحا ذلك الذى لا تنجم عنه استفادة للآخرين . وهذه النظرة هى بذرة الوعى الاشتراكى ، كما أن هذا الانفعال فى نفس التلميذ هو أساس السلوك الاشتراكى السليم . ونتيجة لذلك يكون الايثار والبذل عن رضا وسماحة واضحا بارزا فى تصرفات الفرد ويتجاوز نشاط الفرد نفسه الى غيره وتكون الملكية الغير المشتغلة فلا يتجاوز الفرد حاجياته الضرورية ولا يطفى على حاجيات غيره . ويكون الاقبال على التعاون وعلى الاعمال التى تتضافر فيها جهود المجموعة لتحقيق الخير المشترك ثم تقاسم ثمرات هذه الجهود المشتركة فى عدالة وحسن توزيع ، مع ادراك وتقدير لمدى النمو والتقدم الذى يحصل فى العمل ذاته نتيجة لتكاتف الخبرات ولتبادل الآراء .

كما أن هذا الانفعال يدفعه الى أن يبدي راية باخلاص حين يرى عملا يمس الصالح العام وأن يفكر جديا فى وسائل علاج أى انحراف ضار بالمجموع ، كما يكون حريصا على صيانة الملكية العامة . وهو يدرك تماما أن الحرية التى يطلبها والتى يصح له أن يمارسها يجب أن تكون فى اطار

الصالح العام ، فالحرية في مفهومها الاشتراكي تعنى تادية الخير للمجموع . وعلى العموم فالفرد الاشتراكي يكون اجتماعي النظرة في كل شئونه ، يفكر بوعي اجتماعي ويتصرف بسلوك اجتماعي ، وهو صاحب الضمير الاجتماعي الذي تذوب معه مصلحته الخاصة في المصلحة العامة ، والذي يؤمن بأن هذا الصالح العام بدوره يكفل المصالح الخاصة ويصونها .

— وهو في علاقاته بالآخرين يبنها على احترام كامل للغير وتقدير لجميع العاملين ولأرباب المهن كافة ويحس احساسا صادقا بالاخوة بينه وبين أنداده والبنوة لمن يكبرونه . وهذا الانفعال بوجوب احترام العاملين جميعا هو من الاتجاه الاشتراكي في العلاقات الانسانية وهو التدريب الذي اذا مارسه التلميذ فانه يعينه على أن ينتقل من السلوك الطبقي الرجعي الى السلوك المشبع بالروح الاشتراكية .

— وهو أيضا انفراد المقتصد الذي يتجنب الاسراف بكافة صورته . الاسراف في التقدير وفي صرف المال وفي الاستهلاك وفي بذل الوقت . أي انه يتجنب الضياع بجميع صورته ويحس بأن مصلحته ومصلحة الجماعة تقتضي الحرص في الاستهلاك وتحقيق أكبر استفادة ممكنة من كل خامه أو مرفق أو جهد أو وقت أو مال . ويؤدي به هذا الى استنكاره لسلوك التفاخر والتعالي أو التباهي بالمظاهر البيراقية ويركز في وعيه أن الاصاله إنما تكون في سلامة الجوهر لا في خداع المظهر وأن التقدير الطيب إنما يكون للأعمال المتقنة النافعة وللسلوك النقي الحقيقي .

— والتلميذ الاشتراكي الى جانب ذلك لابد أن يؤمن بقيم دينسه ويمارس شعائره وتعاليمه ويتصرف بوحى منه ، وأن يدرك قيمة العلاقات الاسرية الطيبة ويعمل على تقوية الروابط بينه وبين أفراد أسرته ويمارس مسؤولياته كاملة ازاءها .

كل هذه القيم والمفاهيم والاتجاهات يجب أن تركز في أعماق النشء الذي نعده لمجتمع اشتراكي وأن يصدر عنها سلوكه كله ، وبذلك تتوفر له حياة طيبة في ظل مجتمع اشتراكي ترفرف عليه الاخوة والمحبة والتراحم والتكافل والحرية والانتاج ويصبح هذا النشء طليعة لانسانية جديدة آمنة متحررة وعاملة .

وسائل المدرسة في تحقيق المبادئ الاشتراكية :

والمدرسة هي النوط بها امر اعداد هذا الجيل وستعرض فيما يلي لمسؤولياتها في تحقيق رسالتها في هذا المجال :

وأول مسئولياتها : أن توضح للتلاميذ مفهوم الاشتراكية وتثير فيهم
الوعي الاشتراكي . فنحن نعيش الآن وسط تجربة مؤداها تحويل مجتمعنا
من مجتمع اقطاعي ورأسمالي الى مجتمع اشتراكي ، ونحن في حاجة الى
أن نعيش في هذا المجتمع بعقلية اشتراكية ووعي اشتراكي ، لان الوعي
اساس العقيدة والسلوك ، ولان الاشتراكية ليست نظاما اقتصاديا وحسب
ولكنها طريقة للعيش وايمان بمجتمع جديد ووعي وحماس لا بد أن يتوفر
لإنجاح النظام .

— ولعل أول خطوة لإيجاد الوعي الاشتراكي هي استعادة المبادئ
الإنسانية الأساسية والتي تدعو الى مساعدة القوى للضعيف والى أن
نشارك في الخير معنا اخواننا — ودروس الدين ومواقفه المختلفة وسير
الصلحين كقيلة بأعادة التشبع بالمبادئ الصالحة الى نفوس تلاميذنا .

— ويعتبر الادب كذلك واحدا من الوسائل اذ يقدم في ابطاله وشخصياته
أجمل سمات النفس وأروع صفاتها وأبرز ألوانها . وفي هذا الادب يمكن
أن تكثر الشخصيات المثالية التي تعتبر قدوة والتي تستخدم لتأكيد
الصفات الخلقية العالية للحق والخير والعدل عند التلاميذ . ويمكن أن
يكون تأثير التلاميذ بهذا الادب عن طريق القراءة فيه أو الاستماع اليه أو
عن طريق التمثيلات .

— كما يتعلم التلاميذ في دروس التاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع وفي
دراسة المذاهب الفكرية والفلسفية ومشروعات التنمية في البلاد ونظم
النضال تطوّر الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في بلدهم
ومدى ما أحرزته من تقدم في ظل الثورة مما يدفعهم الى رفض كل ما يقف
في طريق التقدم والتحرر ويشعرون بواجبهم في حماية ما حققته الثورة
من مكاسب .

— وفي خطاب السيد الرئيس ايمان عميق بهذه القيم ينتقل لأمحالة
الى التلاميذ حين يسمعونها ويقرعونها ويحفظونها فيشبوا مشابهيين له في
الايمان وفي السلوك . كما أن فيها استنارة كبيرة وتبصير بمفهوم الاشتراكية
وبكونها نابعة من اصولنا وديننا وبصلتها القوية بالكرامة الإنسانية والقيم
السموية وبأهدافها وأساليب تطبيقها في مختلف القطاعات والمجالات .

— والاستماع الى الندوات التي تعقد بهذا الخصوص في برامج الاذاعة
والتلفزيون والتي يمكن للمدرسة أن تسجلها وتعيد اذاعتها على التلاميذ .

— والمجلات والجرائد والكتيبات التي تتحدث عن اشتراكيّتنا العربية

وكلها أصبحت موفرة يمكن أن تزود المدرسة بها مكتباتها وان يوجه مدرسو اللغة والتاريخ والمجتمع تلاميذهم الى قراءة المناسب منها .

فاذا ما استقر في وجدان الناشئ وعى بأهمية العيش في مجتمع انساني تسوده القيم الاشتراكية ويحكم سلوك الافراد فيه وعلاقتهم بعضهم ببعض - ايمان بالعدالة والمساواة والحب والانتاج للخير العام ، فانه لما يقوى من هذه العقيدة في نفسه ان تكون هذه المبادئ مطبقة في سلوك افراد المجتمع من حوله ، وأن تنعكس على حياته هو ووضع هو من هذا المجتمع فيحس بها ويطمئن اليها ويزداد بها تعلقا وايمانا . ولذلك فانه من واجب المدرسة أن تحقق بين تلاميذها المعاملة العادلة وأن تقدم لهم جميعا فرصا متكافئة للتعليم والاستفادة بحيث يشعر كل تلميذ بأنه في المجال الذي يصلح له والذي ينتج فيه بنجاح والذي يحقق له أمانه في الحاضر والمستقبل . فاهتمام المدرسة بحسن توزيع التلاميذ على الشعب والفصول ومجالات النشاط توزيعا عادلا يتساوى فيه اهتمامها بكل منهم بمسند دراسته دراسة فردية وتفهم ميوله وقدراته واستعداداته يترتب عليه أن يشعر كل منهم بالعدل والقدرة على العمل والانتاج كما يتحقق للمجتمع مستوى أعلى من الكفايات نتيجة لحسن استغلال طاقات هؤلاء الشباب .

والاهتمام بالتلميذ الضعيف ومساعدة على التغلب على ضعفه ، والعناية بالتلميذ المتفوق ومساعدته على بلوغ مستويات ارقى وفق ما يؤهله استعداداه .

وتحقيق فرص متكافئة لهم جميعا في الغذاء عن طريق اعداد وجبة بسعر مناسب للجميع . وكذا توفير زى اقتصادى متقارب للجميع .

والخدمات التي تصل الى كل فرد في المجتمع المدرسي كنظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث والفحص الطبى الشامل والخدمات الاجتماعية للطلاب ، ومنها المعونات المالية للمحتاجين وتوفير الرعاية في أداء الواجبات المنزلية داخل المدرسة لمن لايتوفر لهم ذلك في منازلهم ، وتوفير الفرص لكل لابداء رأيه ومناقشة آراء غيره في الامور التي تعرض لهم في المدرسة .

كل هذا وغيره امور يستشف التلميذ من ورائها العدل ويتحقق بها ارتفاع في مستوى كفايته .

ولما كانت الكفاية ركنا أصيلا في تحقيق الاشتراكية وهى انما تتحقق عن طريق العمل الجدى فان المدرسة تقع عليها مسؤولية تربية التلاميذ على الجد والمثابرة وعلى احترام العمل والانقان في الانتاج وذلك من خلال :

— أساليب التدريس التي تعنى بالجهد الذاتي وبأن يبذل التلاميذ في تحصيل المعرفة جهدا شخصيا ، فهم يبحثون بأنفسهم عن المعرفة من مصادرها المختلفة ، وهم يقومون بالتجريب ، وهم يستنبطون من التجارب والملاحظات الحقائق العلمية ثم هم يطبقون المعرفة النظرية في مجالها العملي فيحولون الفكرة الى عمل مثمر ونتاج نافع .

— وصل التلاميذ بأحدث تطورات العلم في مجالات الانتاج وتعريفهم الاسس العلمية للانتاج الحديث والاهتمام بتطبيق المعرفة النظرية في مجالات الحياة وزيارة المؤسسات الصناعية والعمل بها في فترات العطلات .

— تدريب التلاميذ على أن يخططوا تخطيطا سليما لكل مشروع ولكل عمل يقومون به في الدرس أو في النشاط وأن يستوحى كل تخطيط الصالح العام ، وتثبيت هذا الاتجاه في نفوسهم مع بيان أهمية الدقة في التخطيط وفي تحقيق الجدية في العمل ، وفي سلامة الوصول الى الاهداف بأقل جهد وفي أقصر وقت .

— تعويد التلاميذ الاتقان فيما يقومون به من أعمال سواء اكانت ذهنية أم يدوية ، فنحرص على ألا نتقبل من التلميذ إلا التعبير الدقيق والفهم الواضح والمنطق السليم والعمل اليدوى المتقن كل ذلك بالدرجة التي تتناسب مع مرحلة نموه ومع مستوى قدراته ، وألا نفرض النظر عن خطأ يصدر منه أو إهمال يأتيه أو منطق معوج بل نتدارك كل ذلك في حينه بالتوجيه والإرشاد مع عرض نماذج من الأعمال الطيبة المتقنة عليهم .

— الإثابة والتشجيع على بذل الجهد وعلى احراز التقدم بمختلف وسائل الإثابة من كتابة أسماء المجدين في سجلات الشرف ، والاعلان عنهم ونشر صورهم في مجلة المدرسة وفي الصحف المحلية ، والتحدث عنهم في إذاعة المدرسة وإرسال شهادات تقدير لهم وتقديم المدييات والمكافآت والجوائز ، واختيارهم لتمثيل المدرسة في مختلف المناسبات .

— تدريب التلاميذ على تقويم أعمالهم وأنفسهم وتقويم أعمال الآخرين والاستفادة من التقويم في الارتفاع بمستوى الاداء والسلوك .

وعلى المدرسة كذلك أن تربي التلاميذ على الاقتصاد وعلى الاهتمام بجوهر الأمور ويتم لها ذلك حين :

— تهتم بأن يكون لكل عمل هدف ينفع الفرد والمجموع مع تعديل النظرة الى الأمور بما يرفع من قدر الاقتصاد ويجعل التبذير والمظهرية من الأمور الغير المستحبة ويؤكد أهمية تحقيق أكبر نفع ممكن من وراء كل

نشاط . فلا يتعالى التلاميذ مثلاً عن بيع المنتجات التي يقومون بصنعها ، والاستفادة من الأشياء التي تفيض عن حاجاتهم بتسويقها ، واكتساب المهارة في تحويل وتعديل الأشياء كالملابس والفرش المستعملة حتى تأتي متمشية مع الذوق الجديد والاتجاهات الحديثة ، واستخدام مرافق المدرسة من صنادير وخلافه استخداماً حريصاً ، إلى غير ذلك من التصرفات العديدة التي يأتيها أبنائنا عن استعلاء خاطيء أو عن تفريط وقلّة اكتراث والتي وإن بدت صغيرة إلا أنها تؤصل في نفوس أبنائنا اتجاهات خاطئة تكبر مع الزمن .

— تدرب التلاميذ على دقة التقدير ، فيقدرون مثلاً ما يلزم لتحقيق أية عملية يقومون بها من خامات ومال وجهد ووقت تقديرًا دقيقًا يلتزمون به عند التنفيذ فلا يخرجون عنه ولا يتسببون في أية خسارة أو ضياع .

ويعين على بلوغ هذه الغايات والمهارات الاقتصادية الدروس العملية في مختلف المواد الدراسية سيما دروس التدبير المنزلي والمواد النسوية والاشغال اليدوية والدراسات العملية إذ تعتبر كلها مجالات واقعية لتدريب التلاميذ على الاقتصاد في الخامات وعلى تجنب الضياع واستغلال كل جزء مهما بدا صغيراً .

وتدريب التلاميذ على القيام بكل ما يمكنهم عمله بأنفسهم مستغنين بذلك عن التأجير أو الشراء ومثال ذلك اجراء بعض الاصلاحات في اثاث المدرسة واصلاح بعض الاجهزة الكهربائية وصنادير المياه وغيرها مما يدرسون أصوله في الدراسات العملية وفي دروس العلوم . وحسن استغلال خامات البيئة والتفنن في انتاج أشياء مفيدة من خامات بسيطة ورخيصة .

كل هذه وكثير غيرها مواقف توفرها المدرسة ويتعلم التلاميذ من خلالها الاقتصاد ودقة التقدير كما يتعلمون أن قيم الأشياء إنما تقاس بئصالها وجوهرها وأن المظهرية الكاذبة زبد لا يبقى ولا يفيد .

والانتقال من التفكير الذي يغلب عليه طابع الفردية الى التفكير في الجماعة التي يعيش فيها الانسان ، وربط المصالح الفردية بمصلحة هذه الجماعة هي نقطة التحول الى الوعي الاشتراكي . ومن ثم كان العمل على احداث هذا التحول في نفوس التلاميذ واجبا أساسيا للمدرسة في مجتمعنا الجديد ويمكن للمدرسة أن تخلص التلميذ من الانانية والغرور والاثرة وأن تجعله ينظر الى نفسه باعتباره جزءا من المجتمع الذي يعيش فيه عن طريق :

— التأكد من ابراز الجانب الجماعي في هدف كل عملية ، وتقويم كل عمل بمدى ما يحققه من نفع للمجموع ليحل الانفعال بمصالح المجموع محل

الانانية والتفكير الفردي ، فمثلا يقدر الاطلاع الخارجى للتلميذ بمقدار ما يذيعه على بقية التلاميذ من ملخصات لقراءته ولبحوثه .

ـ تدريب التلاميذ دائما على صيانة الملكية العامة والحرص عليها واشعار التلميذ انه مسئول عنها ومجال ذلك فى المدرسة يبدو فى المحافظة على محتويات الفصل والمدرسة وعلى حسن استخدام الملاعب والاجهزة والنادى والمكتبة والمرافق العامة . ثم فى المجتمع الخارجى وبيان ان المكتبات العامة والنوادي والشوارع وطرق المواصلات والمصالح وغير ذلك كلها يجب ان يشعر كل فرد انه مسئول عنها . ويؤدى هذا الى الفيرة على الصالح العام وما تدعو اليه من الاسراع فى علاج كل فاسد وكل ضار بهذا الصالح .

ـ تدريب التلاميذ على التعاون من خلال مواقف مختلفة فى الدرس وفى النشاط داخل المدرسة وخارجها تهيئها لهم المدرسة وذلك كاشراكهم معا فى بحث او مشروع او تجربة مع جعل التقدير للجماعة بما يدعم الروح الجماعية والايتار والبذل .

ـ وتحييب التلاميذ فى التزام الضروريات عند التملك فلا يتجاوز التلميذ فى تملكه حاجته الاساسية ثم هو يقدم ما يزيد عن هذه الحاجة طائعا مختارا ليصبح فى خدمة المجموع . وقد يفيد ان تتطور النظرة الى صندوق البر بالمدرسة فلا ينظر اليه على انه صندوق لجمع التبرعات والصدقات ، بل ينظر اليه على انه بنك الملكية العامة ويتسع نطاقه ليشمل غير النقود من العينية التى تزيد عن حاجة التلاميذ من كتب وادوات وملابس . وتعالج مفاهيم التلاميذ ومشاعرهم بحيث تبعد بهم عن فكرة الصدقة والاحسان الى فكرة الواجب الاجتماعى والوعى الاجتماعى والتزام الحدود فى الملكية الفردية بحيث ينظر التلميذ الى كل فائض عن ضرورياته على انه حق للمجموع لا منة منه ولا صدقة .

هذا وعملية تنشئة التلاميذ على السلوك الاشتراكى تعتبر عملية تغيير فى الاتجاهات النفسية والسلوكية وهذا التغيير يتم ويسهل حين تتوفر القدوة السليمة وحين يظهر هذا الاتجاه فى كل تصرف من التصرفات التى يصادفها التلميذ فى جو المدرسة العام . واسلوب الادارة المدرسة وما يتميز به من جدية فى العمل ، وما يشيع بين افراده من علاقات اشتاكية سليمة ومعاملة عادلة كريمة تقدم للتلاميذ من ثنايا الاحداث اليومية قدوات صالحة ومثل عملية عالية .

وفى المجتمع الاشتراكى لا يصح ان يستبد الرئيس بالمرءوسين ولا ان ينسب اليه وحده نتائج العمل ، وعلاقة الرئيس بالمرءوس لابد ان تتغير

فتصبح علاقة اشتراكية تعاونية - كما ينظر الى التوجيه الفني على أنه عملية تعاون بين الموجه والموجه لرفع مستوى الاداء المهني وليس عملية تسلط رئيس على مرءوس .

ثم ان المدرسة لكي تستكمل البناء الاشتراكي الذي تريده لتلاميذها عليها مسئوليات تجاه أسر أولئك التلاميذ حتى يسسروا معها في اتجاه واحد ، فيساند البيت المدرسة في أداء رسالتها ويشاركها خططها في تربية التلاميذ وفي خلق بيئة اشتراكية يعيش فيها التلميذ ويتشرب مبادئها ويمارسها عمليا في كل مجال من مجالات حياته في البيت والمدرسة .

والمدرسة في ذلك تبصر الآباء بمفهوم اشتراكيتنا واهدافها واساليب تربية الابناء ، وتحثهم على تأصيل الاتجاهات الاشتراكية في نفوس التلاميذ في مواقفهم المتعددة بالمنزل . فيهتمون بأن يحرص الابناء على العلاقات الطيبة مع أفراد أسرهم وأن يقوم كل منهم بدوره الإيجابي في العمل على تحقيق السعادة المشتركة لأفراد الأسرة جميعا . ولا يستأثر أحدهم بما يميزه من غير وجه حق عن باقي أفراد أسرته ولا يستبد واحد بالآخرين . والآباء يفرسون في نفوس ابنائهم الجد حين يهتمون بنتائج تحصيلهم ويراقبونهم في تأدية الواجبات المنزلية ويهتمون بشغل أوقات فراغهم في المنزل بعمل نافع ويباشرون حسن علاقاتهم وأدبهم مع الناس جميعا . هذا وتعمل المدرسة على أن تبقى صلتها بالأسر موطدة من أجل التكاتف على تأصيل الوعي الاشتراكي والسلوك الاشتراكي في الجيل الناشئ .

النشاط الطلابي الجامعي على أسس اشتراكية علمية

للاستاذ جلال محمد عبد الوهاب

العضو الفني بالمركز الرئيسى للاتحاد القومى

يمثل الشباب الجامعى صفوة الشباب فى أمة وهى الطليعة فى كل زمان ومكان ، لذلك فمن الافضل أن يعد اعدادا متكاملة منسجما علميا واجتماعيا وثقافيا وتربويا حتى يثبت وجوده ويضرب المثل الاعلى عندما يخرج للحياة ويؤدى دوره فى المجتمع عن طريق مساهمته فى أعمال ووظائف الدولة ومرافقها العامة .

وقد اكد وجهة النظر هذه دستور ١٩٥٦ . حيث جاء بالمادة ٤٩ النص الآتى : ((وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدنى والعقلى والخلقى))

اما النشاط الطلابي الجامعي فقد اوضحه قرار السيد رئيس الجمهورية ١٣٢٤ لسنة ١٩٥٨ . فى شأن تنظيم اتحادات طلاب الجامعات والمعدل بالقرار الجمهورى رقم ١٩١١ لسنة ١٩٥٩ . باللائحة التنظيمية لقانون تنظيم الجامعات وقد ذكر فيه أن اتحادات طلاب الجامعات تشمل :

- ١ - اتحاد طلاب الكلية .
- ب - اتحاد طلاب الجامعة .
- ج - الاتحاد العام لطلاب الجامعات .

كما ذكر أيضا أن مجالس اتحادات الطلاب تباشر اوجه نشاطها المختلفة عن طريق اللجان الرئيسية الآتية :

- ١ - اللجنة الرياضية .
- ٢ - لجنة الثقافة العامة والتربية القومية .
- ٣ - لجنة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة .
- ٤ - لجنة النشاط الفنى والهوايات .

- ٥ - لجنة التربية العسكرية .
٦ - لجنة الجلالة والمعسكرات والرحلات .

وفيما يلي موجز لخطة بحث عن موضوع قد يكون حيويًا بالنسبة للشباب عامة والشباب الجامعي بصفة خاصة لتحقيق اشتراكية النشاط الطلابي على أسس علمية .

« وهو علاقة النشاط الاجتماعي . والخدمات العامة بحاجات البيئة وميول وامكانيات الطلاب » مع بيان الاثر المتبادل بين كل منها في الآخر .

والموضوع له أهمية من الناحية الاجتماعية من ناحيتين :

- أولا : أهمية الموضوع بصفة عامة .
ثانيا : أهمية الموضوع بصفة خاصة بالجمهورية العربية المتحدة .

أولا : أهمية الموضوع بصفة عامة :

تمثل الرعاية الاجتماعية بصفة عامة والنشاط الاجتماعي والخدمات العامة بصفة خاصة مكانا مرموقا بين الشباب الجامعي في شتى انحاء العالم فقد أصبحت الخدمة العامة والنشاط الاجتماعي وسيلة وغاية في نفس الوقت . وسيلة للنهوض بالمجتمع الخاص المحلي والمجتمع العام الاقليمي والعالمي .

وهو غاية في نفس الوقت حيث أصبحت الخدمات ميدانا عمليا يمارس فيه الشباب خبراته وقدراته يختبرها بطريقة عملية بناءة تعود عليه وعلى المجتمع بالفوائد الاجتماعية والصحية والخلقية والثقافية والفكرية والاقتصادية والتنظيمية .

المجتمع يمنح الشباب الخدمات والامكانيات والشباب بالتالي يردهذه الخدمات طواعية بطريقة المزاولة العلمية والممارسة المهنية او الفكرية كل حسب امكانياته وميوله واستعداداته . وموضوعات النشاط الاجتماعي والرعاية الاجتماعية والخدمات العامة قديمة ومعروفة وهي مرآة تعكس روح المجتمع . ولم تأخذ حظا وافرا من العناية الا بعد الحربين العالميتين الاولى والثانية وما تخلف عنهما من مشاكل في شتى المجالات والمظاهر المورتولوجية والفسولوجية الاجتماعية . فلزم على الشباب ان يحمل عبء بناء المجتمع في ظل السلام هادفا الى تحقيق حياة افضل .

وقد كانت الرعاية الاجتماعية والخدمات من الموضوعات الفلسفية التي عرض لها قديما فلاسفة اليونان القدامى امثال افلاطون في جمهوريته وأرسطو في مدينته ولم يظهر الموضوع كفن قائم بنفسه له قواعده وأصوله ودراساته وتطبيقاته الا بعد قيام علم الاجتماع كعلم مستقل قائم بذاته فقد عرض له سريعا علماء الاجتماع المعاصرين تحت اسماء مختلفة وعناوين متنوعة فتارة تحت اسم الترويج الاجتماعي (Social Recreation) وتارة تحت اسم الرعاية الاجتماعية (Social Welfare) وتارة أخرى تحت موضوع الخدمات الاجتماعية (Social Services) او النشاط الاجتماعي Social Activities

ومن تعرض لهذا على سبيل المثال لا الحصر يوجاردس في كتابه Textbook of Sociology وجورفيتش في بعض مقالات من كتابه 20th Century Sociology ويورجس في كتابه Sociology

ويعتبر دور كايم أول عالم لمس هذا الموضوع لمسا خفيفا عندما تعرض لأنواع السلطة والضبط الاجتماعي في العشائر والبطون والقبائل في كتابه "Les formes élémentaires de la vie Religieuse" وكذلك في كتابه "Les Règles de la Méthode Sociologique"

ثانيا : أهمية الموضوع بصفة خاصة في الجمهورية العربية المتحدة :

هذا الموضوع قد يكون هاما وخاصة ونحن في دور تطوير مجتمعنا لحياة افضل غن طريق رفع مستوى دخل الفرد مع رفع مستواه الاجتماعي .

وقد عبرت عن ذلك الخطة الخمسية التي نوقشت في المؤتمر العام الاول للاتحاد القومي في المدة من ٢٠ الى ٢٣ يونيو ١٩٦٠ - ودور الشباب عامة والشباب الجامعي خاصة من حيث النشاط الاجتماعي والخدمات العامة في الخطة الخمسية قد يتلخص في عنصرين أساسيين :

١ - اكتساب المهارات والخبرات العملية والقيادية في محيط الشباب
تتيح له حياة كريمة على مستوى معيشي لائق .

ب - المساهمة في تخفيض نفقات المشروعات العمرانية والصحية والثقافية والاجتماعية والإنتاجية سواء من الناحية المادية او البشرية والعمالة

وتنظيم القيادة والتبعية في كل ذلك ولا يخفى أثر التنظيم الناجح في تحقيق الهدفين سالفي الذكر .

بيان المشكلة والاسس التى يقوم عليها البحث

وبالاختصار يدور البحث حول الاجابة عن الاسئلة الثلاثة الآتية :

أما السؤال الاول فهو : ماهى انواع النشاط الاجتماعى والمستوى العلمى لطلاب ونوع التخصص بالكليات من مختلف جامعات الجمهورية ؟

والسؤال الثانى هو :

ا - ما الفروق بين البيئات المختلفة التى بها جامعاتنا (القاهرة - الاسكندرية - اسيوط) ؟

ب - ما الفروق بين الطلبة والطالبات وبين قادة الطلبة اعضاء لجان الاتحاد بالكلية والطلبة غير اعضاء الاتحاد ؟ عند الاجابة على موضوعات الاستفتاء المقترحة .

أما السؤال الثالث فهو : الى اى مدى تتفق لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة بكليات جامعاتنا مع نتائج الاجابة عن السؤالين السابقين (الاول والثانى) وذلك حتى يمكن الانتهاء من وضع الاقتراحات والنظريات والتوصيات التى تجعل لائحة النشاط الاجتماعى اكثر ارتباطا بالاختلاف البيئى (القاهرة . اسكندرية . اسيوط) والنوعى (طالب - طالبة) والدراسى (كليات نظرية . واخرى عملية) بمختلف كليات الجامعات .

اساس البحث :

اساس البحث الكشف عن حاجات البيئة وميول وامكانيات طلاب انجاءات من حيث الرعاية الاجتماعية والنشاط الاجتماعى والخدمات العامة .

وسيلة البحث :

استفتاء يستمد عناصره من : -

ا - لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة بكليات الجامعات .
ب - استفتاء حر يجرى ببعض الكليات المتنوعة .

التخصص (طب . هندسة . آداب . تجارة . الخ)

ومن بيئات مختلفة (اسيوط . اسكندرية . القاهرة)

وتحقيقا لاستكمال الدراسة فمن الاوفق عمل مقارنات مع نماذج من

النشاط الاجتماعى الطلابى بجامعةات بعض الامم . على سبيل المثال
كالآتى :

- ١ - من الدول المتقدمة اقتصاديا .
- ٢ - من دول الكلة الشرقية .
- ٣ - من دول أمريكا اللاتينية .
- ٤ - من دول آسيا .
- ٥ - من دول أفريقيا .

العينات التى يجرى عليها الاستفتاء :

- أ - الطلبة والطالبات أعضاء لجان النشاط الاجتماعى والخدمات العامة
بجميع اتحادات كليات جامعةات الجمهورية (المتوسط ثمانية) .
- ب - الطلبة غير الاعضاء باتحاد الكلية من جميع سننى الدراسة بجميع
الجامعةات (يختارون بالطريقة العشوائية من الكليات)
- ج - الطالبات غير العضوات باتحاد الكلية من جميع سننى الدراسة
بجميع الجامعةات (يخترن بالطريقة العشوائية من الكليات) .

هدف الدراسة :

- أ - معرفة رأى الطلاب من مختلف القطاعات (قادة من أعضاء الاتحاد .
طلبة من غير أعضاء الاتحاد . طالبات من غير العضوات بالاتحاد)
فى موضوع لائحة النشاط الاجتماعى والخدمات العامة ومدى
حاجتهم وميلهم لكل منها وحاجات وامكانيات البيئة .
- ب - اكتشاف ومعرفة الموضوعات وانواع النشاط والخدمات التى
يحتاجون ويميلون اليها وتناسب البيئة ونوع التخصص والجنس
(طالب أو طالبة) مع اغفال بنود اللائحة لها .
- ج - معرفة الجانب العملى التنفيذى لتحقيق ايدولوجية اشتراكية
الثورة الاجتماعية بين الشباب الجامعى .

مسلمات البحث :

أما المسلمات التى يعمل البحث فى حدودها فتدخل فى اطارين
متداخلين :

١ - الاطار الداخلى وهو العمل لتحقيق المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى .

ب - اما الاطار الخارجى فهو تحقيق أهداف القومية العربية وفقها لفلسفة عدم الانحياز والتعايش السلمى والتضامن الدولى .

ختام :

على ضوء النتائج التى ستسفر عنها هذه التجربة العملية التى ستجرى على أساس احصائى تجريبى على حالات قد تبلغ حوالى الالفين من طلاب وطالبات كليات جامعات الجمهورية العربية المتحدة .

وبعد المقارنة بنماذج من النشاط الاجتماعى الطلابى بجامعات بعض دول العالم قد يسفر البحث عن بعض نظريات واقتراحات وتوصيات لصالح الشباب عامة والشباب الجامعى بصفة خاصة .

ويمكن الاستفادة بهذه النتائج والمقترحات والتوصيات فى المجالات الآتية :

- ١ - طلاب الجامعات من الجنسين وأولياء أمورهم .
- ب - معاهد اعداد قادة الشباب : معاهدة الخدمة الاجتماعية . كليات المعلمين . معاهد التربية الرياضية . كليات التربية .
- ج - ادارات رعاية الشباب بوزارتى التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والعمل .

د - المجلس الاعلى لرعاية الشباب .
هـ - لجان :

- ١ - الشباب بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .
- ٢ - الخدمات العامة والصحة والمرافق العامة بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .

٣ - الخدمات الاجتماعية بالاتحاد القومى فى جميع المستويات .

و - المكاتب واللجان الفنية العليا بالاتحاد القومى وهى :

- ١ - الشباب .
- ٢ - التربية والتعليم .
- ٣ - الخدمات .

- ٤ - التعاون .
- ٥ - المرافق العامة .
- ٦ - الشئون الصحية .
- ٧ - اتحاد طلاب الجامعات .

ز - ادارة رعاية الشباب بالجامعات .

ح - لجان الاتحاد القومى المختلفة فى شتى المستويات . وخاصة عند الاستعانة بالطلاب الجامعيين فى اثناء الاجازات الصيفية التى يقضونها ، فى بلادهم لتحقيق الموقف القيادى اللازم للوصول الى مستوى معيشى افضل فى شتى النواحي الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والخلقية .

وأحب أخيراً أن أوضح مدى ما يعود على الشباب والامة بالنفع اذا قامت اوجه النشاط فى شتى المجالات على أسس علمية تجريبية تستمد عناصرها من الطبيعة ومن واقع الظروف والاحوال المعيشية للشباب الجامعى بالجمهورية العربية المتحدة وعلى أساس الدراسة المقارنة مع نماذج من النشاط الطلابى بجامعات بعض الامم .

مؤتمرات

المؤتمر العربي الثقافي الخامس

انعقد هذا المؤتمر بمدينة الرباط في المدة من ٣ الى ١٠ يولية عام ١٩٦١ . وكان موضوعه « الكتاب المدرسي » ، حسبما كان قد تقرر في المؤتمر العربي الثقافي الرابع الذي انعقد في دمشق عام ١٩٥٩ . ودعت الى هذا المؤتمر الادارة الثقافية لجامعة الدول العربية كحلقة من سلسلة المؤتمرات الثقافية التي تعقدها كوسيلة لتحقيق الوحدة الثقافية العربية بين البلاد العربية المختلفة .

وقد تكون المؤتمر من ممثلين لكافة الدول العربية الاعضاء في جامعة الدول العربية ، ومن وفد يمثل الادارة الثقافية للجامعة ، كما اشترك فيه بعض المشتغلين بالشئون العربية وفي ميدان التربية والتعليم كمشاركين ومستمعين .

وقد اتقسم المؤتمر الى اربع لجان تناولت كل لجنة منها موضوع اكتاب المدرسي من زاوية معينة : فبحثت اللجنة الاولى وظيفة الكتاب المدرسي في تنمية فكرة القومية العربية ، وبحثت اللجنة الثانية طريقة اختيار الكتاب المدرسي ، وبحثت اللجنة الثالثة طريقة استخدام الكتاب ، وبحثت اللجنة الرابعة تقويم الكتاب المدرسي .

وبالاضافة الى مناقشات هذه اللجان القيت بعض المحاضرات العامة :

فالقي الدكتور ابو الفتوح رضوان بحثا عن اهمية الكتاب المدرسي وموقفه بين القومية العربية والعالية .

والقي الاستاذ محمد سعيد العريان بحثا عن كيفية اختيار الكتاب المدرسي .

والقي الدكتور جاسم الخلف بحثا عن تقويم الكتاب المدرسي .

وقد انتهى المؤتمر الى قرارات في موضوع الكتاب المدرسي لعل اهمها من وجهة النظر العربية ما يأتي :

– وجوب وجود قدر مشترك من الثقافة العربية يشترك فيه جميع أبناء الامة العربية ويكون موضوعا لكتاب مدرسى موحد تشترك جميع ابلاد العربية في تأليفه . وهذا الى جانب ما تعنى به كل دولة عربية على حده من شرح شئونها لمواطنيها .

– وجوب الاعتماد على اللغة العربية السليمة في تأليف الكتاب المدرسى والبعد عن اللهجات المحلية والالفاظ العامية على اعتبار ان اللغة العربية السليمة هى من وسائل الوحدة العربية ، على حين ان اللغات العامية هى وسائل التفريق والانقسام .

– وجوب العناية باخراج الكتاب المدرسى ، وتشجيع دور النشر على تجويد هذا الاخراج .

– ان خير وسيلة لاختيار الكتاب هى تشجيع التأليف واختيار احسن ما هو موجود فى السوق ، وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص ، وان كانت طريقة المسابقة تعتبر أيضا من الطرق المؤدية لهذا الغرض .

صحيفة التربية

العدد الثالث

مارس ١٩٦٢

السنة الرابعة عشر

في هذا العدد

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| الاستاذ محمد خير حربي | بعض وسائل الاعلام ووسائل المعلومات |
| والدكتور محمد وبرى لطفى | الغروية في العالم العربي . . . |
| الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم | السياسات في المذهب وطرف التدريس |
| الدكتور رياض عسكر | محو الامية بين الماضي والحاضر . . . |
| الدكتور محمد الهادي عفيفي | حقوق الانسان في العصور التوراتية . |
| الدكتور مصطفى كامل بدران | اهداف التعليم المهني الزراعي (١٣١) . |
| الدكتور محمد احمد الفنام | المسروع التربوي في المناطق الريفية |
| الدكتور محمود البسيوني | النشاط المدرسي والجامعة التطبيقية |
| الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم | مكانة الدراسات العلمية في مجتمعاتنا |
| | الاشتراكي |

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة



تحت إشراف وزارة الثقافة (توزيع - نشر - مطابع - قاعات)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد فكري

مدير التحرير

الأستاذ محمد سليمان
الدكتور حامد
الدكتور محمد الفهم

الأستاذ محمد فكري
الدكتور محمد خليفة
الدكتور محمد البسيوني

مدير التحرير

الأستاذ محمد أحمد النجار

سكرير التحرير

الدكتور محمد الهادي عفيفي

الاستاذة السخوى :

- ٨١ فرشا لنصوص الترابط والمصنفه
- ٦٠ فرشا لنصوصه
- ٤٠ فرشا لنصوصه
- ٧٥ فرشا خارج الادبم البغوى

المقالات والبحوث والكتابات :

- ترسل الى مدير اداره المصنفه الموجه
- مقرر الترابط :
- ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
- (تلفون ٧٠٦٨٦)

صَحِيفَةُ التَّرْبِيَةِ

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الرابعة عشر مارس ١٩٦٢ العدد الثالث

في هذا العدد

صفحة

- تنسيق وسائل الاعلام وتبادل المعلومات التربوية في العالم العربى ٣
- أساسيات فى المناهج وطرق التدريس ١٨
- محو الامية بين الماضى والحاضر ٢٩
- حقوق الانسان فى العملية التربوية ٣٨
- أهداف التعليم المهنى الزراعى (٣) ٥٥
- المشروع التربوى فى المناطق التعليمية ٦٢
- النشاط المدرسى واتجاهاته التطبيقية ٧٨
- مكانة الدراسات العملية فى مجتمعنا الاشتراكى ٨٥

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قبرى

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

تنسيق وسائل الإعلام وتبادل المعلومات التربوية في العالم العربي

للاستاذ محمد خيرى حربي
والدكتور محمد قدرى لطفى

الإعلام عند العرب قديما :

عرف العرب الإعلام من أزمان بعيدة ، فعلى رغم قيام نظامهم الاجتماعي في العصر الجاهلي على أساس قبلي ، وعلى رغم تكوين مجتمعهم من عرب شماليين رحل وجنوبيين تغلب عليهم مظاهر الاستقرار والحضارة ، كانوا حريصين على قيام الصلة بين القسمين ، وعلى تبادل المنافع بينهما فكان العرب من شمال الجزيرة وجنوبها يتبادلون الرحلات والاسفار بقصد التجارة والتماس الرزق وعن طريق هذه الرحلات المحلية داخل البلاد العربية كان يتم تعارف العرب بعضهم ببعض ، وتعرف بعضهم أحوال بعض وعن طريق الرحلات أيضا وثق العرب صلاتهم بغيرهم من الأمم التي تحيط بهم .

ولم يكن الارتحال هو الوسيلة الوحيدة من وسائل الإعلام والعلم التي ربطت العرب بعضهم ببعض ووصلتهم بغيرهم من الأمم وإنما كانت هناك وسائل أخرى أخرجت العرب من عزلتهم نذكر منها التجارة وانشاء المدن العربية على حدود فارس والروم والاتصال بمن يفدون الى بلاد العرب من النصارى واليهود في بعثات تعمل على نشر تعاليمها وثقافتها .

وقد لعبت كل وسيلة من هذه الوسائل دورها في ميدان الإعلام عند العرب الاقدمين فلم تقتصر التجارة على تبادل السلع بين العرب ومن حولهم من الأمم ولكن كان لها اثرها في استفادة العرب من اتصالاتهم بمدينة الفرس والروم وأدبهم وفيما اقتبسوه واطلعوا عليه من نظم الحكومات الاخرى وفيما عرفوه من لغات اجنبية وفيما نقلوه من الفاظ فارسية ورومية أصبحت جزءا من لغتهم وخضعت لقواعدها وجاء بعضها في القرآن الكريم وقد ساعد على ذلك مهارة العرب في التجارة ومعرفتهم طرق الصحراء ومسالكها وقدرتهم على احتمال الحياة فيها وقيام قريش التي عرف أهلها بالتجارة برحلتها الشهيرتين رحلة الشتاء الى اليمن ورحلة الصيف الى الشام .

أما انشاء المدن العربية على حدود فارس والروم فقد لعب دوره الهام كوسيلة من وسائل الإعلام عند العرب في تلك الازمنة ذلك أن الفرس

والروم كانوا يعملون على أن يتوفر لهم الأمن على حدودهم وأن يتقوا غارات البدو عليهم فشجعوا القبائل العربية المجاورة على أن يستقروا بجوارهم في مدن ينشئونها ويزرعون حولها ويقيمون فيها حضارة ومدنية . والتاريخ يحدثنا عن قيام إمارة الحيرة على حدود فارس وإمارة الفساسنة على حدود الروم وما كان من ارتباط العرب في هاتين الإمارتين بغيرهم من الأمم عن طريق المعاهدات وقيامهم بالسفارة بين الفرس وعرب الجزيرة ، وكذلك نعرف ما كان لهذه الصلة من أثر في حياة العرب الاقتصادية والاجتماعية وما كان من اكتسابهم لكثير من مظاهر الحضارة الأجنبية واتقان كثير منهم للغة الفارسية ونقل آدابها وألفاظها إلى اللغة العربية .

ويحدثنا التاريخ كذلك عن اختلاط العرب بأسرى الحرب الرومانيين الذين كانت تنشئ لهم الحكومة الفارسية مستعمرات خاصة وكان منهم من ثقف بالثقافة اليونانية في الفن والهندسة والطب ، ومنهم من نزل الحيرة فتعلم العرب كثيرا من فنونهم وكانوا أصحاب أثر كبير في الأدب العربي والحياة العقلية عند العرب عامة وتاريخ الأدب ودواوين الشعر حافلة بما كان لامراء الحيرة من أثر كبير في تشجيع الشعراء وإطلاق السنتهم بالمديح والشعر .

ومثل هذا يحدثنا به التاريخ عن العرب الفساسنة الذين نقلوا إلى اللغة العربية كثيرا من مظاهر الثقافة اليونانية والمدنية الرومانية وأكرم أمراءهم الشعراء والأدباء ، وملئوا الأدب العربي بالقصص والأساطير والأمثال .

أما البعثات اليهودية والنصرانية فقد كانت من عوامل نشر الثقافة الأجنبية في جزيرة العرب فقد حلت اليهودية بهذه الجزيرة بعد أن تأثرت بالثقافة اليونانية تأثرا كبيرا فانتشرت في الإسكندرية وعلى شواطئ البحر المتوسط حيث تزدهر تلك الثقافة وكان لما قام به اليهود في جنوب الجزيرة من جهود لنشر تعاليم التوراة أثر في دخول كثير من الكلمات والمصطلحات الدينية في اللغة العربية لم يكن للعرب علم بها من قبل وكذلك انتشرت النصرانية في الحيرة وغسان وكان للقسس والرهبان الذين يجوبون الأسواق مبشرين وواعظين ومنشدين للشعر أثر واضح في إدخال كثير من الألفاظ والتراكيب في اللغة العربية . واشترك النصاري مع اليهود في حمل كثير من مظاهر الثقافة اليونانية وفلسفة أرسطو وأفلاطون إلى اللغة العربية . ولما انتشر الإسلام فيما بعد كان لعرب الحيرة فضل السبق في حمل لواء العلم لقربهم من فارس وما كان فيها من حركة علمية ناهضة .

هذه الوسائل الثلاث : التجارة والإمارات العربية على تخوم فارس

والروم ، والبعثات النصرانية واليهودية . لعبت دورا هاما في العصر الجاهلي في تبادل العلوم والثقافة والادب بين العرب ومن حولهم من الامم وان لم يكن وصول هذه العلوم والمدنيات الى العرب في شكل منظم لان العرب كانوا في الجاهلية يكتفون من تراث الفرس ومن تراث الروم بما يناسب مستواهم العقلي والاجتماعي في هذا الطور البدوي من اطوار حياتهم .

وهكذا تضافرت هذه الوسائل الثلاث على تبادل الاعلام بين العرب والامم الاخرى وعلى ايجاد الصلة بينهم وبين تلك الامم في النواحي الاقتصادية والسياسية والادبية .

حركة الاعلام الديني :

ولقد تطورت وسائل الاعلام عند العرب منذ ظهور الاسلام تطورا كبيرا تبعه تطور كبير في ثقافتهم من نواح مختلفة وكان القرآن الكريم اول هذه الوسائل اثرا في حياة العرب . فقد جاءهم بتعاليم وعقائد تخالف ما كان لديهم منها في الجاهلية كما اتاح لهم الاسلام فتح اقطار اخرى اطلعوا فيها على ثقافات وعلوم وفلسفات .

وقد كان للقرآن فضل اعلام العرب بما رفع مستواهم العقلي ونقلهم من عبادة الاصنام الى عبادة الله ، وجعلهم اصحاب دين يعتزون به ، ورفع قيمة اشياء وخفض قيمة اخرى ، وقضى على عادات مرذولة لتصبح مقومات الحياة في نظر العرب غيرها بالامس وغير المثل الاعلى لحياتهم وبديل من نظرتهن الى الحرية ودعا الى محو التعصب ، والى المساواة بين الناس .

وحمل لواء الدعوة وعبء الاعلام رسول الله صلى الله عليه وسلم وأخذ يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « وأندر عشيرتك الاقربين » ، ووقف المشركون في سبيل دعوته واعلامه بالحق وآذوه كما آذوا اصحابه حتى اضطروا الى الهجرة الى الحبشة وهذه الهجرة وان كانت قد مرت دون أن تحدث أثرا فعلا في سبيل الدعوة والاعلام فما ذلك الا لقصر مدتها ومراعاة لحق الجوار الذي كان العرب لا يزالون يقدسونه وأما الهجرة الى المدينة فكانت فاتحة خير الى الدعوة الاسلامية ، وبدء الاعلام بها على أوسع نطاق ، ولم تكن الهجرة هجرة طالب قوت من أرض مجذبة الى أرض مخصبة انما كانت اكراها - لرجال آمنوا - على اهدار مصالحهم ، والتضحية بأموالهم ، والنجاة بأشخاصهم فحسب ، بل كانوا يشعرون أنهم يسرون نحو مستقبل مبهم لا يدرون ما يتمخض عنه من قلق واحزان . لذلك كله لم تكن لهجرتي الحبشة اثر فعال في الدعوة والاعلام كما كانت للهجرة الى المدينة .

واذا ما نظرنا الى حكمة صلاة الجماعة وصلاة الجمعة والحج الى بيت الله الحرام لوجدنا في ثنايا الحكمة من هذه الفرائض أنها كانت وسيلة من وسائل الاعلام وتنسيقه ، فهو لقاء بين المسلمين يوميا واسبوعيا وسنوياً يؤدون فرائضهم ويتدارسون فيه شئون دينهم ودنياهم وخاصة في المؤتمر السنوي الذي يعقده الحجاج ليتدارسوا فيه شئون الامة الاسلامية دون حواجز مصطنعة ولا فواصل اقامها اعداء الامة العربية .

ولما بدأت الفتوحات الاسلامية ، بدأت معها عملية المزج بين الامم ، الامة العربية وغيرها ، فتعاليم الاسلام تنتشر في البلدان المفتوحة ، وسكان البلاد المفتوحة يمتزجون بالعرب فيؤثرون فيهم ويتأثرون بهم عقليا وثقافيا واجتماعيا . ومما لا شك فيه أن الامم المفتوحة كانت أسبق من العرب مدنية وحضارة فكان من الطبيعي أن تسود مدنيتهم وحضارتهم ونظمهم ، ولكن العرب عدلوا هذه النظم بما يتفق وعقليتهم ، وان قلنا أن العرب قد تأثروا بالنظم السياسية والاجتماعية وما اليها من علوم وفلسفة ونحو ذلك ، إلا أنهم قد انتصروا في شيئين عظيمين : اللغة والدين ثم عادوا فتأثروا بالعلوم . فأما لفتهم فقد سادت الامم المفتوحة وانهزمت امامها لغات البلاد الاصلية وكذلك الدين .

ولقد كان الاعلام بالدين قاصرا في بادئ الامر على ما جاء بكتاب الله وما جمع من سنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، إلا أن اتساع الفتوحات الاسلامية ومواجهة مشاكلها الجديدة ادت الى وضع جديد . فمن المتفق عليه أن أحدا لم يدع أن القرآن الكريم والسنة الصحيحة قد نصا في المسائل الجزئية على كل ما كان وما هو كائن ، فنتج عن ذلك أن جد أصل آخر من اصول التشريع ، وهو الرأي الذي نظم بعد وسمى بالقياس وأصبحت له مدرسة تعارضها مدرسة « الحديث » ، واشتد النزاع بين المدرستين وكان ذلك من الدواعي التي نتج عنها الاحاديث الموضوعة ونتج عنها ما نراه من تناقض في بعض الاقوال المنسوبة الى رسول الله صلى الله عليه وسلم ثم كان هذا كله سببا في قيام دراسة لتحقيق الاحاديث والاعلام بهذه الدراسة ، وقد ادى ذلك الى ارتقاء التشريع حتى الاحاديث الموضوعة كانت عاملا من عوامل الرقي ، فانها لم توضع اعتباطا ، ولا كانت مجرد قول يقال ، انما كانت في الغالب نتيجة تفكير فقهى .

ولتنظيم عملية الاعلام والتبادل نلاحظ أن المذاهب الاربعة وتكوينها قد أخذ يبدأ في آخر عهد الدولة الاموية اذ ظهر من الائمة الاربعة الامام ابو حنيفة النعمان ولد سنة ٨٠ هـ وعاش نحو ١٨ سنة في ظل الدولة العباسية ، والامام مالك ولد سنة ٩٦ هـ وتوفي سنة ١٧٩ هـ ، وبدأت بذلك عملية تنسيق اعلام الناس بدينهم حتى لا يشتد بينهم الخلاف والتناقض .

والى جانب ذلك أقبل المسلمون على دراسة القرآن ودراسة الحديث واستخراج الاحكام الشرعية منها وكان للاسلام اثر عظيم فى قيام حركة اعلام علمية بين العرب اتخذت لها مظاهر متعددة تمثلت فى العناية بدراسة القرآن الكريم ونواحي بلاغته وكما تمثلت فى قيام حركة تشريعية وفقهية واسعة أدت الى وضع الكثير من الاحكام الخاصة بالشئون الاجتماعية والمدنية والجنائية والى جانب ذلك قامت حركات علمية كان أساس الاعلام فيها التاريخ والقصص والسير ونحوها وكانت فلسفة العلوم بالمنطق والكيمياء والطب وما إليها .

ولا شك ان حركة الاعلام الدينى كانت أكبر هذه الحركات وأوسعها وأن أصحاب النبى صلى الله عليه وسلم كان لهم نصيب وافر فى النهوض بها ونشرها فى أنحاء البلاد الاسلامية حين تفرقوا وكونوا لهم بها مدارس وتلاميذ .

حركة الاعلام التاريخى والفلسفى :

اما حركة الاعلام التاريخى فقد كان أساسها ما انتشر فى البلاد الاسلامية فى العصر الاسلامى من اخبار الامم الماضية والاحداث التى جرت فى عهد الرسول والخلفاء وعلى هذا الأساس قامت حركة الاعلام عن طريق التأليف وجمع الاحاديث الشريفة وتدوينها واستخلاص ما فيها من عبارات وتشريع ومعاملات ووعظ الى جانب تدوين حياة الرسول وجهاده وهجرته وغزواته وتدوين حياة الخلفاء الراشدين وغيرهم .

واما حركة الاعلام الفلسفى فقد كانت أقل هذه الحركات وأضيقها نطاقا اذ انحصرت فى بلاط الخلفاء ، وقامت على يد عدد من الاطباء النصارى .

الاعلام فى العصر الاموى :

ومهما يكن من قوة هذه الحركات أو ضعفها فقد تعاونت وتساندت بحيث أصبحت وسائل اعلامية هامة فى العصر الاموى وأصبح لها فى ذلك العصر مراكز هامة أهمها مكة والمدينة فى الحجاز والبصرة والكوفة فى العراق ودمشق فى الشام والفسطاط فى مصر وكان كل مركز من هذه المراكز يعنى بالاعلام فى ناحية من النواحي ، فالحجاز يعنى بالاعلام الدينى فى الحديث والتاريخ الاسلامى والعراق يعنى بالاعلام فى المذاهب الدينية والنحو وبخاصة فى البصرة والكوفة والشام يعنى بالاعلام فى نواحي العلم والثقافة وبخاصة فى دمشق وبيروت وحمص ، ومصر تعنى بالاعلام فى شئون السياسة والعلم ، وقد ساعدت العوامل والظروف المختلفة التى

مرت بكل مركز من هذه المراكز على تحديد نوع الاعلام الذي سباد فيه
وعنى به .

الاعلام فى العصر العباسى

وما أن استقر الامر للعباسيين حتى سارع أبو جعفر المنصور الى
بناء بغداد ليتخذها مقرا لحكمه ، وفى بغداد العربية كما نشاهد امتزاج
ثقافات أربع لكل منها مميزاتا وهى الهندية والفارسية واليونانية والعربية
كما قام رجال بارزون يحملون لكل ثقافة علمها ، ويبذلون جهودهم فى الدعوة
لها والترويج لمبادئها ، وتحبيبها الى الناس وافهامهم انها خير أنواع الثقافات ،
وكان من مظاهر هذا الترويج وهذه الدعاية أن أقامت كل ثقافة لنفسها
جدولا صغيرا تسير فيه ولكنها فى النهاية كانت تلتقى مع الجداول الاخرى
وتكون من الجميع نهرا عظيما هو الثقافة العربية التى تولدت من هذه
التيارات مجتمعة .

ولهذا كله أصبحت بغداد أهم مركز للحضارة والثقافة فى المملكة
الاسلامية ، بل فى العالم كله وظلت كذلك الى نهاية القرن الخامس الهجرى
تحمل لواء العلم والثقافة وتنشره على العالم كله فكانت وحدها مركز
الاعلام الثقافى بل الاعلام بكل ألوان الحضارة المختلفة .

وقد شاع فى هذا العصر خروج بعض العلماء الى البادية باحثين عن
الثقافة العربية الخالصة قبل أن تمتزج بالحضارات الجديدة ليستقوا
منها ثم يعودوا الى الحضرة وقد تزودوا بما رحلوا من أجله ، ومن أمثال
هؤلاء الأصمعى وحماد الراوية وابن سلام الجهمى وكثيرا ما خرجوا الى
رحلات طويلة ثم عادوا الى العراق ينشرون ما جاءوا به ويعلمون ما وصلوا
اليه .

ويعد هذا العصر بحق عصر ازدهار الثقافة العربية واتساع مجال
الاعلام فيها نظرا لاتساع رقعة الدولة واختلاف السكان فيها وامتزاج
بعضهم ببعض ودخول كثير من أفراد الامم المختلفة فى الاسلام ، ونمو
الحضارة نموا عظيما واتساع مجال العلم من هندسة وطب وسياسة وفقه
ولغة وأدب وغير ذلك وكان من اثر ذلك أن أصبحت ثقافة المجتمع العربى
مزيجا من ثقافات الامم التى أشرنا اليها ، وأصبح ميدان الاعلام العربى ممثلا
لكثير من المعارف والعلوم واصطبغت هذه المعارف بما تركته كل ثقافة من
هذه الثقافات من آثار فيها ، فالثقافة الفارسية أدخلت كثيرا من الالفاظ
اللفظية فى اللغة العربية وقام الذين أجادوا الفارسية والعربية بنقل كثير
من كتب الفرس الى اللغة العربية واستطاع العرب الذين أجادوا الفارسية
أن يخرجوا أدبا يمثل بلاغة العرب وعلوم الفرس ومعانيهم وإلى جانب ذلك

قام الفرس بتدوين العلوم المختلفة كالنحو واللغة وفنون الادب وقراءات انقرآن والفقه وغير ذلك .

أما الثقافة الهندية فقد استطاعت عن طريق اختلاط العرب بالهنود لتجارة وتبادل المنافع أن تؤثر في اللغة العربية بادخال كثير من الالفاظ الهندية فيها وأن تؤثر في الادب العربى بما اشتملت عليه من قصص وحكم وامثال واستطاع العرب عن طريق تأثرهم بالهنود أن يوسعوا دائرة اعلامهم بحيث شملت كثيرا من المسائل الالهية التى أخذوها عن الفلسفة الهندية كما شملت الحساب والطب وعمل التماثيل ونحت الصور وعمل السيوف الهندية المشهورة وغير ذلك .

وأما الثقافة اليونانية فقد مكنت العرب من أن يشمل ميدان الاعلام عندهم الفلسفة والرياضة والفلك والطبيعة والطب والادب والتاريخ والسياسة والفنون الجميلة ولا غرابة في ذلك فالثقافة اليونانية كنز عظيم لهذه العلوم جميعا وكان من العوامل التى ساعدت على ذلك نقل أهم مؤلفات ارسطو وافلاطون وجالينوس الى اللغة العربية وبخاصة في الفترة من خلافة المنصور الى آخر عهد الرشيد وفي الفترة من عهد المأمون الى نهاية القرن الرابع الهجرى .

وكان من أهم آثار الثقافة اليونانية في موضوعات الاعلام العربى في هذا العصر انتشار الجدل في كثير من مسائل العلوم والفلسفة نتيجة لتأثر العقلية العربية اذ ذاك بالمنطق اليونانى .

وقد نقلت اليونانية الى اللغة العربية الفاظا عربت وعبرت عن كثير من الاشياء التى عرفها العرب بعد اتصالهم باليونان والرومان كما نقلت قصص يونانية الى اللغة العربية وامتلأت الكتب العربية بالامثال والحكم ذات الأصل اليونانى .

ومما يجدر بالذكر أن هذه الثقافات جميعا قد ذابت وامتزجت في الثقافة العربية وساعد الاسلام على امتزاجها فلم تستطع أمة واحدة منها ان تقضى على الثقافة العربية الاصلية ونشأ جيل ممن يمثلون هذا الامتزاج بين الثقافات المختلفة في العصر العباسى من أشهر رجاله الجاحظ وابن قتيبة .

وقد ظلت الثقافة العربية بأصالتها من جهة وتأثرها بغيرها من جهة اخرى الى أن بدأت الحروب الصليبية ، فلم تلبث الوحدة السياسية التى سادت الامة العربية أن تضععت ، ولم يمض عليها قرن من الزمان حتى تجزأت ، ولسنا في معرض البحث وراء اسباب هذا الانقسام وانما يكفى

ان نشير الى أنها انقسمت الى ثلاث وحدات تتركز احداها حول العراق ،
والثانية حول مصر ، والثالثة حول الاندلس ، ومما يؤسف له أن هذه
الوحدات السياسية لم تلبث أن وقع بينها الخلاف واستحكمت بينهما
العداوة فاختصمت واحتربت وكان بعضها عوناً للاجنبى على البعض
الآخر . وهناك أمر آخر يدعو الى مزيد من الاسف وهو تجزؤ هذه
الوحدات . والتنافس القوى فيما بينها . وقد بدا واضحاً أن الأحكام
والولاة قد أخذوا يتجاذبون الشعراء حتى يشيدوا بأمجادهم ويسجلوا
حروبهم وينشروا بين الناس افضالهم ، وليس أدل على ذلك من المتنبي
وسيف الدولة والمتنبي وكافور الاخشيدى ، وكان الشعراء في هذه الفترة
وسيلة قوية من وسائل الاعلام بأمرائهم والاشادة بأمجادهم والتعريض
بأعدائهم ، فكانت رسالتهم تشبه الى حد بعيد رسالة الصحافة وغيرها
من وسائل الاعلام في عصرنا الحاضر ، فالمتنبي عندما رضى عن كافور
الاخشيدى جعله مسكاً وعندما غضب منه أنزله الى مصاف العبيد الانجاس
المناكيد .

ويطول بنا الكلام اذا حاولنا أن نتبع الاضرار التى نجمت عن تفكك
الدولة العباسية ، ولكننا نستطيع أن نقول بوجه عام ان أى انقسام لابد وان
تكون نتيجته الحتمية ضعفا وهزالا وتأخرا واضمحلالا يؤدى به فى النهاية
الى الزوال . وهذا ما تم حدوثه بسقوط بغداد فى منتصف القرن الثالث
عشر سنة ١٢٥٨ م .

ولا نعى بذلك أن النهضة العلمية فى الشرق كله قد توقفت بالقضاء
على بغداد وانما ظلت عجلة التقدم العلمى تسير فى بعض الدويلات العربية
حتى نهاية القرن الخامس عشر .

وأما القرون الثلاثة السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر فكانت
فترة انعزال وانقطاع الصلة تقريبا بين العالم العربى والعالم الخارجى ،
فى الوقت الذى كان يخطو فيه العالم الاوروبى خطوات واسعة نحو نهضته
العلمية .

وكل من اشتغل بتاريخ الشرق العربى يعلم أن هذه القرون الثلاثة
كانت قرونا مظلمة ، بل كان الشرق يسير الى الوراء ، فى حين كان الغرب
يقفز الى الامام ، فان قيل ان الشرق العربى لم يخل من بعض نواحي
النشاط الثقافى وبعض الحركات الاصلاحية ، فى هذه الفترة المظلمة كالحركة
الاصلاحية التى قامت فى الهند العربية على يد أحمد سرهندي المتوفى
سنة ١٦٥٤ ، وحركة الاصلاح التى قامت فى الجزيرة العربية على يد محمد
بن عبد الوهاب المتوفى سنة ١٧٩١ ، والتى نستطيع ان نلمس آثارها فيما
بعد فى افكار الشيخ محمد عبده فى مصر اذ كانت افكاره ترمى الى تحقيق

هدفين هما قوام الدعوة الوهابية ، وهما فتح باب الاجتهاد ومحاربة البدع .

وأما النهضة الفكرية الثقافية التي قامت بمصر فخير من يمثلها هو السيد محمد مرتضى الزبيدي المتوفى سنة ١٧٩١ وأما التي قامت في الشام فقد كان رائدها هو الشيخ عبد الفنى الثنابلى المتوفى سنة ١٧٣١ م .

هذه الحركات المتفرقة التي قامت في بعض أنحاء العالم العربى والتي ذكرنا طرفا منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ، لم تكن في الحقيقة سوى ارهاصات لحركة النهضة التي عمت العالم العربى في القرنين التاسع عشر والعشرين .

وإذا كانت هذه النهضة الحديثة سارت بخطوات بطيئة في أولها فقد كان لتأخر دخول الطباعة في الشرق الاثر الاول في بطئها وتأخير تقدمها ، فمن الثابت أن أول كتاب طبع بحروف تجمع وتفكك هو « الانجيل » الذي طبع باللغة اللاتينية عام ١٤٥٥ بمدينة مينز حاملا اسم جوتنبرج .

ثم انتقل الفن الى مدن أوروبا الاخرى وكانت إيطاليا أسبق البلاد انى نقل صناعة الطباعة من الالمان .

ولما كانت الروح الدينية قوية جدا في العصور الوسطى فان الناس في تلك العصور حاولوا أن يصبغوا كل شيء بالصبغة الدينية ، وما كاد فن الطباعة يظهر حتى اتجه به الاوروبيون وجهة دينية ، غرضها طبع الانجيل بلغته الاصلية من جهة ثم نشر آرائهم الدينية بين غيرهم من أصحاب اللغات الشرقية من جهة أخرى ، ولذا اتجهوا الى عمل حروف لطبع اللغات الشرقية .

وقد كانت اللغة العربية أول لغة شرقية اجتذبت عناية المهتمين بالطباعة ، ولا غرابة في ذلك فهي لغة التوراه والانجيل .

ثم اتجهت عناية المهتمين بالدين الى اللغة العربية ، فكانت ثانی لغة شرقية وضعت لها حروف وطبعت بها كتب ، وقد قامت أول مطبعة عربية في « فانو » بإيطاليا سنة ١٥١٤ ثم نقلت منها الى جنوا ومنها الى البندقية ، وطبع بها القرآن باللغة العربية في سنة ١٥٣٠ ، ثم بدأ الغرض الدينى يتحول الى الناحية العلمية الخاصة ، وانتشرت الطباعة العربية في البلدان الأوروبية ولقيت عناية عظيمة وقد اشتهرت مطبعة ليون بهولندا بما نشرته باللغة العربية من الكتب .

ولم تكن الطباعة باللغات الشرقية تنتشر في أوروبا حتى أخذت تنتقل الى بعض بلدان الشرق وقد سبقت الاستانة غيرها من بلدان الشرق في

أخذ فن الطباعة من أوروبا فقد قامت فيها أول مطبعة في الشرق كله ويرجع انشاء هذه المطبعة الى أواخر القرن الخامس عشر ولم تكن في أول أمرها عربية الحروف انما كانت عبرية .

أما الطباعة العربية بالحروف العربية فلم تقم في الآستانة الا في أوائل القرن الثامن عشر أى بعد العبرية بقرنين .

أما أول مطبعة عربية في الشرق الأدنى فقد أنشئت في حلب في أوائل القرن الثامن عشر ثم الآستانة ثم القاهرة ثم مالطة ثم بيت المقدس ثم العراق .

وأول مطبعة دخلت وادي النيل هي المطبعة التي أحضرها نابليون بونابوت مع حملته على مصر .

أما الرحلات فكانت عنصرا قويا في الاعلام بحياة المجتمع العربى ، فقد رحل الناس لزيارة مهبط الوحي ، ولقوا في سبيل ذلك من وعاء السفر ما تحملوه راضين مسرورين ، ورحل العلماء في طلب العلم من قطر انى آخر يبحثون ويدققون ويتحرون الحقيقة وينشُدون المعرفة فيستفيدون ويفيدون ، وشد الطلاب رحالهم وتركوا ديارهم وتحملوا المشاق في سبيل تحصيل العلم بصورة توجب على المعاصرين احترامهم واجلائهم ، ورحل القوم في سبيل التجارة حيث كانت الاسواق العربية في مشارق الارض ومفاربها مرتبطة بعضها ببعض كل الارتباط ، وكان التجار يحملون سلعهم الى حيث يجدون السوق الرائجة لها ، أضف الى كل ذلك الرحلات التي كان يقوم بها الرسل الذين كانوا يترددون بين الملوك والامراء يحملون رسائلهم ويحملون منهم كتبهم ، وهناك أيضا الرحلات التي كان يقوم بها المضطهدون فيفرون من ظلم ضاق بهم الى عدل ينشدونه في مكان آخر .

كل هذه النماذج عرفها العرب ، وقد شجعهم على الاستزادة منها خضوع العالم العربى على اتساع رقعته لدولة واحدة في بادىء الامر ، فلما ذهبب الوحدة السياسية بقيت وحدة اللغة والدين تربطان العرب حتى وقتنا الحاضر .

ولولا ما اقتضته ظروف الحياة في القرن العشرين من فرض قيود السفر بين البلاد العربية لاستمرت هذه الرحلات على أوسع نطاق واستفاد منها العلماء والطلاب والاحرار الذين يضيقون أحيانا بما يقع عليهم من اضطهاد حاكميهم .

ولم تكن هذه الرحلات سمة من سمات العالم العربى فقط ، بل كانت

أيضا من طبيعة العالم الاوروبى وقت أن كانت اللغة اللاتينية هى اللغة
انسائدة فى أنحاء أوروبا ، فكان العلماء ينتقلون من بلد الى بلد يعلمون
ويتعلمون ، وما أن ضعف سلطان اللغة اللاتينية وحلت محلها اللغات
الجديدة المتعددة فى أوروبا حتى قلت هذه الرحلات الا لمن يعرف لغة
الاقليم الذى يهاجر اليه .

جامعة الدول العربية

من هذا العرض التاريخى نتبين صلة العرب بالاعلام ووسائله منذ
القديم كما نتبين تطوره عندهم خلال العصور المختلفة الى وقتنا الحاضر .

ولا شك أن تطور مفهوم الاعلام نفسه فى العصر الحديث وتعدد وسائله
واهدافه يحتم علينا أن نولىه عناية فائقة وأن نبحت وسائل تنسيقه بين
الدول العربية ليحقق اهدافه فى تبادل المعلومات وتوثيق الاواصر بين
أنحاء الوطن العربى .

وقد شعرت جامعة الدول العربية بمسئوليتها فى هذا المجال وقدرت
ما يترتب على الاعلام والتبادل من نفع شامل ، فخطت نحوه خطواتها الاولى
فأصدرت اللجنة الثقافية بالجامعة قرارا يعتبر النواة الاولى للاعلام
والتبادل وكان ذلك فى دورتها المنعقدة فى الفترة من ١٥ - ٢٩ مايو سنة
١٩٥٦ وقد نص هذا القرار على :

« انشاء مركز لتسجيل المطبوعات العربية ، على ان يقوم ايضا
بتسجيل المطبوعات الاجنبية التى تتصل بالحضارة العربية وتبحث فى
تسئون البلاد العربية » .

كما نص ايضا على : « انشاء شعبة فى المكتبة الوطنية فى كل بلد عربى
لتسجيل المطبوعات التى تصدر محليا طبقا لقاعدة موحدة » .

ولو نفذ هذا القرار منذ صدوره لعاد على العالم العربى بفوائد جمة ،
فتنفذ الفقرة الاخيرة من هذا القرار التى توصى باتخاذ قاعدة موحدة فى
تسجيل المطبوعات تعين على حل مشكلة من المشاكل التى تعاني منها المكتبة
العربية عناء شديدا من جراء اختلاف نظم الفهرسة والتصنيف .

وبالرغم من أن التوصيات السابقة لم تخرج الى حيز التنفيذ كما كان
يتوقع منها ، فان اللجنة الثقافية للجامعة العربية قد واصلت دراسة هذا
الموضوع ضمن الموضوعات الاخرى الخاصة بتبادل المطبوعات بين البلاد
العربية فى دورتها المنعقدة فى دمشق من ٢٢ الى ٢٨ يونية (خزيان)
سنة ١٩٥٧ اذ نصت فى أولى توصياتها على « أن ينشأ فى كل دار من دور

كتب الوطنى مركز لتسجيل المطبوعات يقوم باصدار نشرة ببلوجرافية وطنية . كما نصت التوصية الثامنة على الآتى : « ترى اللجنة ارسال نسخة من بطاقات تسجيل المطبوعات المودعة فى دور الكتب الوطنى الى مركز التسجيل فى جامعة الدول العربىة فى مسدى شهر على الاكثر من تسجيل هذه المطبوعات » .

من هذه التوصيات يتبين مدى اهتمام الجامعة العربىة بتنسيق عملية الاعلام والتبادل اذ أن هذه العملية تقوم على التنسيق البليوجرافى ثم يلى ذلك العمليات الاخرى التى يتم بها الاعلام والتبادل .

والجامعة العربىة حين تتجه هذا الاتجاه انما تريد من وراء ذلك اتمام ما بدأه القدماء من جهود فردية فى سبيل سد الثغرة فى ميدان البليوجرافيا ومن ذلك ما قام به « ابن النديم » من جهد فى تأليف الفهرست الذى سد ثغرة كبيرة فى البليوجرافيا العربىة لفترة طويلة من الزمن وقد آن الاوان لان تنهض جامعة الدول العربىة بهذا العبء وفق آخر تطورات علم البليوجرافيا الحديث .

جهود الجمهورية العربىة المتحدة :

أنشأت وزارة التربية والتعليم بالقاهرة عام ١٩٥٦ أول مركز للوثائق والبحوث التربوية فى العالم العربى وقد اضطلع المركز بمهمة الاعلام التربوى فى نطاق الجمهورية والدول الشقيقة عن طريق اصدار مجموعة من الدوريات والنشرات والتعريفات والبحوث منها التعريف بالوثائق التربوية والفهرست الابجدي الموضوعى للقوانين والقرارات المنظمة للعملية التعليمية ، الاتجاهات التربوية المعاصرة هذا الى جانب مجموعة طيبة من الكتب التى تتضمن مستحدثات العالم وأهم تجاربه فى ميدان التربية والتعليم .

وقد اضطلع المركز أخيرا بمهمة اصدار الفهرس العام للمادة التربوية فى العالم العربى فأجرى تجربة على احدى المكتبات المتخصصة فى القاهرة وقوم هذه التجربة ثم وضع تخطيطا لعمله فى المستقبل .

ولا شك أن البلاد العربىة كلها تتطلع الى اليوم الذى يتم فيه تنسيق التعاون العلمى والتربوى توفيراً للجهد الذى يبذل والمال الذى ينفق ونستطيع أن نقدم بعض أمثلة لما ينبغى أن تقوم عليه عملية التنسيق وأن نشير الى بعض المجالات التى تقتضيها هذه العملية :

أولا : خروج توصيات اللجنة الثقافية التى أشرنا اليها الى حيز التنفيذ ،

فينشأ مركز ببليو جرافى فى كل دولة عربية يكون مقره دور الكتب القومية .

ثانياً : أن توحيد اجراءات تسجيل البطاقات حتى يمكن تلافى ما يحدث من اضطراب نتيجة للطرق المختلفة التى يسلكها كل بلد عربى فى حين أن هذا الموضوع قد استقر فى المكتبات الاوروبية والامريكية .

ثالثاً : يساعد على تحقيق ما جاء فى البندين السابقين أن نسارع الى توحيد المصطلحات التربوية حتى يكون هناك اتفاق على هذه المصطلحات فى الترجمة والتعريب ، وهذا الامر فوق انه اتفاق لغوى فهو اولا وقبل كل شىء اتفاق علمى .

رابعاً : هذا النشاط النجم الذى يتمثل فيما ينشر فى المجلات التربوية يحتاج الى اجراء مكمل يحفظه ويعين على الانتفاع به ، ويا حبذا لو استطعنا أن نعد كشافا على نمط الكشاف الذى أعده مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة بصحيفة التربية بالقاهرة ومجلة المعلم العربى بدمشق بحيث يكون كشافا موضوعيا بالاسماء والموضوعات فذلك مما يساعد الباحثين على الرجوع الى الابحاث القيمة التى تصدر تباعا فى المجلات العربية المختلفة .

خامساً : الدول العربية تتعدد مجهوداتها ، فأحيانا تقوم احدى الدول ببحث موضوع من الموضوعات فى حين أن غيرها من الدول قد سبقتها الى بحث هذا الموضوع أو تقوم بترجمة مطبوع أجنبى فى حين أن غيرها قد سبقها الى هذا ، فلو استطعنا أن نعد «دليلا موحدا» لما صدر من كتب أو مطبوعات لاغنانا عن مضاعفة الجهد وضياع الوقت والمال .

سادساً : لاشك أن تبادل الاساتذة والطلبة وسيلة طيبة من وسائل الاعلام الا أن هذا الامر يقتضى أن تكون المناهج الدراسية موحدة ، ولما كانت الدول العربية تختلف فى بعض ظروفها وامكانياتها ولا يمكن أن تتوحد هذه المناهج الا بصورة مرنة يعين عليها أن تتجه الى تأليف « أمهات الكتب » بحيث تجد كل بلد عربى فى هذه الكتب حاجتها التى تريد أن تقدمها لطلابها .

سابعاً : انشاء مركز عربى للوثائق والبحوث التربوية يعين الباحثين فى أى بلد عربى على البحث التربوى وأن يحوى الوثائق التى تحصل بعملية التعليم والتعلم .

ثامنا : هذه النواحي لا نستطيع أن نتصور تحقيقها على نطاق دولي الا اذا تعاونت الدول العربية على الاضطلاع بها في نطاق الجامعة العربية ، ويا حبذا لو تطورت ادارتها الثقافية بحيث تصبح منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة على نسق منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة « اليونسكو » التي تحتل التربية ٦٠٪ من ميزانيتها ومجهودها ، فان حدث هذا التطور كان لابد لهذه الادارة من أن يلحق بها مركز للتوثيق التربوي يدرس بحث مشكلات التعليم في كل بلد ويقوم بالتعريف بالوثائق والاعلام بها .

وياحبذا لو استطاعت الادارة الثقافية بهذا التطور أن تتبنى دائرة معارف تربوية عربية يجد فيها الباحثون ما يوفر عليهم الجهد والوقت .

ولا شك أن تناول هذه النواحي كلها انما يتضمن في ثناياه نظرة الى حق التأليف وحق النشر وهما موضوعان جديران بالبحث والدراسة والاتفاق على المبادئ العامة المتصلة بهما .

وقد بدأ مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة الذي ذكرناه قبلا التجريب في ميدان الاعلام التربوي وكذلك التعاون مع غيره من مراكز العالم في الاضطلاع بالمجهود التربوي العالمي من ذلك انه بدأ تجربة ناجحة لبناء الفهرس العام للمادة التربوية في العالم العربي واشترك مع اليونسكو في اعداد الدليل العالمي للتوثيق التربوي ، ومنذ نشأته عام ١٩٥٦ وهو يعاون اليونسكو في اعداد الموسوعة الخاصة بالمسح التربوي العالمي .

كل هذه التجارب والاعمال الناجحة تجعلنا نفكر تفكيرا جديا في مدى ما يمكن أن يضطلع به مركز التوثيق التربوي المقترح استخدامه في المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة من مسؤوليات ومهام اعلامية وتنسيقية فهو يستطيع أن يقوم بجمع الوثائق التربوية من البلاد العربية بكافة أنواعها وخدمتها خدمة بيبليوجرافية كاملة بغية تحويلها الى مادة علمية وافية ميسرة طبقا لنظام الفهرسة والتصنيف الذي تضعه لجنة من العلماء العرب يكون هو مركزها . ثم الاستفادة من هذه الوثائق والافادة بها في البحوث والدراسات التي تحتاج اليها البلاد العربية ، ثم اعلام رجال التربية والتعليم وجمهور الباحثين اعلاما دقيقا متجددا عن طريق مراكز تنشأ في كل دولة عربية وبذلك يتم تنسيق الجهود التربوية في العالم العربي والتعاون فيما بينها لتطوير التربية والتعليم في الوطن العربي كله .

وسائل تنفيذ توصيات اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية :

كل هذا العرض السريع لوسائل الاعلام في العالم العربي يجعلنا نفكر

في صورة عملية لتنفيذ توصيات اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية في ميدان التربية والتعليم ، فلا يكفي أن تصدر التوصيات ولكن لابد لكى تأخذ طريقها العملى من التفكير في الاعمال التى ينبغى أن تؤدى والجهاز العربى الذى ينبغى أن يضطلع بهذه الاعمال حتى تتم عملية الاعلام وتبادل المعلومات بصورة علمية ولذلك فاننا نأتى هنا على مجموعة من المقترحات نعرضها للمناقشة :

- ١ - انشاء مركز ببيوجرافى في كل دولة عربية يكون مقره دور الكتب القومية .
- ٢ - انشاء مركز لتبادل المعلومات التربوية في كل وزارة من وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية .
- ٣ - العمل على توحيد اجراءات تسجيل البطاقات توطئة لاصدار « البطاقة الموحدة » .
- ٤ - توحيد المصطلحات التربوية .
- ٥ - اصدار فهارس وكشافات للمجلات التربوية .
- ٦ - اصدار تعاريف دورية بنظم التعليم والبحوث التربوية في البلاد العربية وفي غيرها من بلاد العالم .
- ٧ - العمل على بناء دائرة معارف تربوية عربية .
- ٨ - انشاء مركز عربى للوثائق والبحوث التربوية .
- ٩ - العمل على تطوير اللجنة الثقافية بجامعة الدول العربية الى منظمة عربية للتربية والعلوم والثقافة على نسق منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) التى تحتل التربية ٦٠ ٪ من ميزانيتها ونشاطها وان يضم الى قسم التربية بها المركز العربى للوثائق والبحوث التربوية المقترح في بند ٨ فيقوم هذا القسم وكذلك المركز التابع له بالاضطلاع بكل المهام المقترحة في البنود السابقة وبذلك يتم فعلا تنسيق عمليات الاعلام وتبادل المعلومات تنسيقاً علمياً .
- ١٠ - يقوم مركز الوثائق والبحوث التربوية المقترح انشاؤه في قسم التربية في البند ٩ الى جانب مهامه الاخرى بتنظيم مؤتمر سنوى لبحث تقارير الدول العربية عن تطور التربية والتعليم في كل منها ومناقشتها وكذلك بحث موضوع او اكثر من الموضوعات التربوية التى تهم العالم العربى على نمط مؤتمر التعليم العام الذى يعقد سنوياً في جنيف وبذلك يتم تنظيم عمليات تبادل الراى بين الدول العربية وضمن تعاونها للنهوض بالعملية التربوية وذلك الى جانب تنظيم عمليات تبادل المطبوعات والوثائق . والواقع ان اقامة هذين النظامين معا ضرورة حتمية ينبغى أن نأخذ بها اذا اردنا للعملية التربوية الانسانية ان تتطور وتتقدم .

أساسيات في المناهج وطرق التدريس

الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لسنا هنا في مجال تحديد من هم المتفوقون ، ولسنا في مجال نقد الاسس التى بنى عليها تحديدهم في مدارسنا ، ولسنا أيضا في مجال مناقشة نظام المدرسة الخاصة بهم ، ونظام فصولهم عندنا . اننا أمام مدرسة موجودة للمتفوقين وفصول محددة لهم ، فكيف يدرس هؤلاء التلاميذ المواد الاجتماعية ؟ وبعبارة أخرى ما أساسيات المناهج وطرق التدريس بالنسبة للمواد الاجتماعية التى يدرسها هؤلاء المتفوقون ؟

قبل ان نتحدث عن هذه الاساسيات ، نشير الى أن ما سنذكره منها هو ما أظهرته بحوث التربية وعلم النفس وتجاربهما ، وهو مما ننادى بتباعه مع تلاميذ المدرسة الحديثة لينمو كل منهم الى أقصى ما يستطيعه من النمو المتكامل . ونحن وان كنا ننادى به مع تلاميذ المدرسة الحديثة لنصل بهم الى هذا الهدف العام فما احوج المتفوقين الى اتباعه ، وبعبارة أخرى اننا نؤكد هنا مع التلاميذ المتفوقين ، وقد قسمناه الى قسمين رئيسيين هما :

- (أ) أسس عامة في المناهج وطرق التدريس .
- (ب) نقاط رئيسية في المناهج وطرق التدريس .

(أ) أسس عامة في المناهج وطرق التدريس

نلاحظ أن المنهج المدرسى الذى نقصده يتضمن طرق تدريس ناجحة :

ونحن نقصد هنا المنهج المدرسى بمعناه الواسع الذى يجعل من طرق التدريس جزءا لا يتجزأ منه ، أى نحن نقصد بالمنهج المدرسى جميع الخبرات التى يمر التلاميذ بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها داخل الابنية المدرسية او خارجها ، أو جميع اوجه النشاط التى يقوم التلاميذ بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها داخل الابنية المدرسية وخارجها ، وعلى ذلك فأية طريقة تدريس يتبعها المدرسون تكون جزءا من المنهج المدرسى ويصعب فصلها عنه .

وأما طريقة التدريس فلا نقصد بها ذلك الأسلوب الذى يتبعه المدرس لمجرد إيصال ما يريد هو إيصاله من الحقائق والمعلومات الى أذهان التلاميذ بل نقصد بها أوجه النشاط التى يقوم المدرس بها مع تلاميذ متعاونين ليتعلم هؤلاء التلاميذ خلال هذا النشاط تعلمًا يشعرون تمامًا بالحاجة اليه ويساعد على نموهم المتكامل ، أى يساعد على نموهم من النواحي الذهنية والاجتماعية والانفعالية والجسمية .

نلاحظ المرونة فى المنهج المدرسى :

والمنهج المدرسى الذى ننادى به لا يكون منجها جامدا ضيقا ، يفرض على المدرسين ليتقيدوا به تماما مع جميع التلاميذ دون ادخال أى تعديل فيه بالتقديم أو التأخير أو بالاضافة أو الحذف . أنه يكون منجها مرنا واسعا يسمح بالتوسع فى أية دراسة من دراساته كلما شعر التلاميذ بحاجة الى ذلك ، ويسمح باضافة ما يميل التلاميذ الى دراسته من الموضوعات فى أية مادة من المواد الاجتماعية ، كما يسمح بالادماج أحيانا وبالتقديم أو بالتأخير كلما رأى التلاميذ ذلك تحت إشراف مدرسيهم . وقد يسمح بالاختيار فى الموضوعات وبالحذف أحيانا . وفى كل ذلك يكون التلاميذ نشيطين ويكون المدرس موجها ومرشدا . والمرونة تتحقق اذن على النحو الآتى :

(أ) نسمح لكل تلميذ ان يدرس أى موضوع من موضوعات المواد الاجتماعية بالاتساع الذى يستطيعه ، ويقوم فيه بالنشاط الذى يلائمه بحيث يتمشى ذلك مع ما بين التلاميذ من فروق فى قدراتهم ومهاراتهم وسيولهم واستعداداتهم ، وما يحتاجون اليه (أو ما يعرف بالفروق الفردية) وبحيث يتمشى ذلك أيضا مع ما لدى الفرد من فروق فى هذه النواحي ، فمن يميل كثيرا الى التاريخ ويتفوق فيه ليس من الضرورى ان يميل كثيرا الى الجغرافية أو الى الاقتصاد أو الى الفلسفة ، ومن يستطيع رسم انخراط بدقة ، ولديه مهارة فى عمل الخرائط البارزة أو النماذج ليس من الضرورى أن تكون لديه قدرة ومهارة فى دراسة الاحصاءات واستخلاص احكام عامة منها أو عمل رسوم بيانية دقيقة على أساس هذه الاحصاءات .

(ب) ولئن كان جزء كبير من التوسع فى الدراسة سيقوم التلميذ به فى المنزل كقراءات وتدوين وعمل بعض الرسوم ، الا أنه يحسن أن نزيد قليلا من عدد الدروس فى الجدول المدرسى بحيث تسمح هذه الزيادة بأن يكون بعض هذا التوسع فى أثناء الدروس بالمدرسة لتتاح فرص للإرشاد المناسب .

(ج) تكون فى المنهج المدرسى موضوعات دراسية كثيرة متنوعة ويسمح للتلاميذ - تحت إشراف مدرسيهم - بأن يقوموا باختيار ما يناسبهم من هذه الموضوعات ، وقد يوضع حد أدنى لعدد ما يختاره التلميذ من

الموضوعات ، وقد يوضع حد أدنى وحد أقصى لذلك . ويحسن أن يسمح للتلميذ الفرد بهذا الاختيار .

وفي حالة مدارسنا في الوقت الحاضر ، يمكن أن يدرس التلاميذ الموضوعات المحددة في المنهج المقرر ويقومون أيضا بالاختيار من بين موضوعات أخرى تتصل بموضوعات المنهج المقرر أو لا تتصل بها ولكنها تساعد على نمو هؤلاء التلاميذ النمو المنشود . فقد يجتمع معاً مدرسو المواد الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين ، ويتفوقون فيما بينهم على هذه الموضوعات التي يختار التلاميذ من بينها .

نلاحظ المرونة أيضا في طرق التدريس :

ان تدريس المواد الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين يجب ألا يتبع طريقة واحدة في كل الدروس ولا مع جميع التلاميذ ، كما ان الطريقة الشائعة في كثير من المدارس التي تعتمد على الالتقاء والسرد من جانب المدرس طول الوقت أو معظمه لا تصلح كذلك مع التلاميذ المتفوقين .

يجب ان تكون هناك مرونة في التدريس ، فلا يتقيد المدرس بطريقة واحدة في كل الدروس ولا في الدرس الواحد ولا مع جميع التلاميذ ، بل بنوع في طرق تدريسه وينوع فيها في الدرس الواحد بحيث يوجد في الدرس لقاء قصير في أجزاء متفرقة منه ، وتكون فيه مناقشات ، وإثارة مشكلة أو أكثر تتحدى تفكير التلاميذ ، ويوجههم المدرس الى معالجتها باتباع الأسلوب العلمي في التفكير ، وتكون في الدرس تعيينات يقوم بها التلاميذ في الفصل أو في المنزل ، وفرص لقراءة أو تدوين أو رسم أو تصنيف المعلومات أو غير ذلك من نشاط ، وفرص لإثارة الشوق والاهتمام بوحدة دراسية يوجه المدرس تلاميذه للدراسة بمقتضاها على نحو سليم . وقد يتم الدرس في حصة واحدة وقد يتناول جانباً كبيراً من موضوعات الدراسة ويستغرق عدداً من الدروس .

ويسمح الدرس الواحد بتنوع أفقى وتنوع رأسى في المادة الدراسية وأوجه نشاطها ونقصد بالتنوع الأفقى وجود أنواع مختلفة من النشاط والمادة الدراسية المتصلة بهذا النشاط ، ونقصد بالتنوع الرأسى ان تكون في الدراسة الواحدة وفي النشاط الواحد مستويات مختلفة . فبذلك تتمشى الدراسة والنشاط مع الفروق الفردية ومع ما عند التلميذ الواحد من قدرات ومهارات واستعدادات وحاجات وميول مختلفة .

(ب) نقاط رئيسية في المناهج وطرق التدريس

هناك نقاط هامة كثيرة ينبغي أن تراعى في المناهج المدرسية السليمة وطرق التدريس الجيد ولسنا هنا في مجال الأفاضة في هذه النقاط ،

وسنقتصر منها على نقاط رئيسية تناسب كثيرا أولئك التلاميذ المتفوقين وهي :

١ - نلاحظ التمشي مع طبيعة التلاميذ :

ان العناية بالمتفوقين ، كالعناية بأى مستوى من مستويات التلاميذ الآخرين تتطلب معرفة حاجاتهم وميولهم المشتركة ، وحاجاتهم وميولهم الفردية الملحة ، وتهيئة الفرص التى تساعد على اشباع هذه الحاجات والميول مع تنمية حاجات مشتقة ضرورية ، وميول جديدة مرغوب فيها ، وتوجيههم الى وسائل اشباع هذه جميعا .

والعناية بالمتفوقين تتطلب أيضا معرفة ما لديهم من قدرات ومهارات واستعدادات مع تهيئة الفرص التى تساعد على التمشي مع الموجود منها المرغوب فيه وتنمية قدرات ومهارات أخرى مرغوب فيها كذلك .

أما طرق الكشف عن هذه جميعها فكثيرة وليس هنا مجالها ، ويكفى أن نقول أن المواد الاجتماعية ميدان من الميادين الهامة التى تسمح بمراعاة طبيعة التلاميذ على هذا النحو فى المنهج المدرسى وطرق التدريس لتصبح هذه المواد ذات قيمة كبيرة فى تنمية التلاميذ من نواحيهم المختلفة .

ونلاحظ أن فهم التلاميذ أفرادا أو جماعة يعد أساسا يتيح فرصا لتوجيههم وارشادهم فى مرونة المنهج وطرق التدريس التى ذكرناها .

٢ - نلاحظ أن الكتاب المدرسى ركن هام من أركان التدريس :

ان الكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية - كالكتاب المدرسى فى أية مادة دراسية أخرى - يعد ركنًا هامًا من أركان التدريس . ولكننا نعترض على استخدامه كمصدر وحيد للمعرفة .

فمن الضروري أن ننظر الى مادة الكتاب المدرسى على أساس أنها الحد الأدنى للمعرفة المطلوبة من هؤلاء التلاميذ ، وكنقطة بداية لقراءات أخرى تتسع وتضيّق وفق حالة كل تلميذ منهم ، كما ننظر إليها كموجه لما يمكن أن يقوم التلاميذ به من أوجه نشاط متنوع مناسب .

ويدرس التلاميذ تحت إشراف المدرس صور الكتاب المدرسى وأشكاله وخرائطه وما فيه من إحصاءات دراسة تؤدي إلى استخلاص معلومات هامة من كل وسيلة منها ليزداد فهم التلاميذ . ويقوم هؤلاء التلاميذ أيضا بالربط بين هذه الوسائل التى يشملها الكتاب المدرسى لاستنتاج حقائق ومعلومات أخرى تفيدهم . وبذلك لا ينظرون الى وسائل الكتاب الموضحة كنمىق فيه أو كزيادات لا ضرر من إهمالها .

وإذا كانت بعض صور الكتاب المدرسى غير واضحة ، وكانت هامة ، فمن الممكن أن يشرح المدرس موضوعها لتلاميذه ويطلب منهم احضار ما يمكنهم احضاره من صور أو رسوم كبيرة أو صغيرة تدور حول موضوع هذه الصور . وما يحضره التلاميذ يكون مجالا لمناقشات ودراسة ، وتحليل واستخلاص معلومات مناسبة .

٣ - نلاحظ أن القراءات المتنوعة ضرورية :

فبما أن الكتاب المدرسى يكون موجها ويهيم نقب بداية كما قلنا ، فالمدرس فى ضوء مادة هذا الكتاب ، وما استخدمه معها من الوسائل المعينة السمعية أو البصرية التى سنذكرها ، يستطيع أن يوجه تلاميذه الى قراءات مناسبة أخرى ، وتكون هذه القراءات قد قرأها المدرس وعرف تنوعها أو اختلافها فى المادة والمستوى ، وعرف أنها تكمل ما ورد فى الكتاب المدرسى أو تضيف اليه .

ومجال القراءات المتصلة بالمواد الاجتماعية متوفر اليوم ، فهو موجود فى خطب السيد الرئيس جمال عبد الناصر ، وفيما أصدرته وتصدره مصلحة الاستعلامات ومصلحة السياحة من مطبوعات ، ومجموعة كتب سياسية ، وكتب قومية ، واخترنا لك ، واخترنا للطالب ، وسلسلة المكتبة الثقافية التى تصدرها وزارة الثقافة والارشاد القومى ، وما أصدرته وتصدره ادارات الشؤون العامة بالوزارات ، والتقارير السنوية التى تصدرها الهيئات العامة والشركات ، وميزانية الدولة ، والاحصاء العام ، واحصاء الجيب ، وكتب كثيرة أخرى صدرت فى عهد الثورة وتناولت أمورا سياسية واقتصادية واجتماعية وتاريخية ، والصحف اليومية ، والمجلات الاسبوعية .

ويوجه التلاميذ ليقرأ كل منهم بانتظام صحيفة يومية على الاقل ومجلة محترمة . وتقام بين حين وآخر ندوات يناقش التلاميذ فيها تحت اشراف المدرسين أبرز الاحداث الجارية القومية العربية والعالمية ، ويوجههم المدرسون ليربطوا ما يستطيعون ربطه من هذه الاحداث بما يدرسونه فى المواد الاجتماعية ليدخلوا الحياة والتشويق فى كثير من دروس هذه المواد وليزداد فهمهم للعالم الذى يعيشون فيه .

٤ - نعى ربط الدراسة بالبيئة المحلية التى يعيش فيها التلاميذ :

من العبارات التى نسمعها كثيرا فى ميدان مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها « أن تتخذ البيئة المحلية معملا لتدريس هذه المواد » . فما المقصود بذلك ؟ وكيف يتم فى حالة تدريس هذه المواد للمتفوقين ؟

قد يقول قائل ان مجال البيئة المحلية هو الصفوف التي دون المدرسة اثنائية ، ولكننا نقول ان البيئة المحلية وما فيها من مجتمع محلي لا تهملها المواد الاجتماعية في كل مراحل الدراسة . ويهملنا هنا مجال المدرسة الثانوية ، فكيف نتخذ هذه البيئة معملا لتدريس المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية وللتلاميذ المتفوقين ؟ ان مجال هذا العمل موجود في معظم المواد الاجتماعية كما يتضح مما يأتي :

(ا) ان دراسة المجتمع العربي تهىء مجالا للبيئة المحلية كمعمل للمدرسة ما دامت دراسة هذا المجتمع تبدأ بالبيئة المحلية كنقطة بدايات ومجال لعقد موازنات بين البيئة المحلية واجزاء الوطن العربي الصغير والوطن العربي الكبير ، ويتطلب هذا ان يقوم التلاميذ بجولات حرة وجولات موجهة في البيئة المحلية او المجتمع المحلي لجمع معلومات وعينات انتاج وان يقوموا بزيارات ومشاهدات وملاحظات وتتبع ظواهر بشرية مختلفة .

(ب) في دراسة الجغرافية الطبيعية والفلكية يوجه التلاميذ ليلاحظوا في بيئتهم المحلية امثلة وتوضيحات لما يدرسونه ، وليتخذوا من هذه البيئة مجالا لتطبيق كثير من النظريات التي يدرسونها .

(ج) في دراسة الجغرافية الاقليمية يوجه المدرس تلاميذه ليختاروا من الاقليم او القطر الذي يدرسونه ظاهرة بارزة او ظاهرتين ليقارنوا بينها وبين ما يماثلها او ما يناقضها في البيئة المحلية كي يزدادوا فهما لبيئتهم وللإقليم او القطر الذي يدرسونه . ويلاحظ المدرس في هذه المقارنات الاتطفي على ما يدرسونه عن الاقليم او القطر دراسة اقليمية .

(د) في الدراسات الاقتصادية والجغرافية وفي دراسة علم الاقتصاد وعلم الاجتماع يشار أيضا الى البيئة المحلية والوطن عامة لابرار التشابه او الاختلاف ، ولزيادة الفهم كذلك .

وبهذه الطرق ترتبط دراسة المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية بالبيئة المحلية التي يعيش فيها التلاميذ ، ويفهم التلاميذ المتفوقون بيئتهم المحلية فهما يساعدهم على النجاح في حياتهم بها والاسهام في حياة المجتمع اسهاما منتجا ناجحا .

هـ - نغنى بأن يتمتع التلاميذ بحرية موجهة :

ان الحرية عامل هام من العوامل التي تساعد على التعلم ولكنها لا تكون حرية مطلقة بل تكون حرية موجهة كى تؤدي الى تعلم سليم .

ولئن كانت الحرية الموجهة ضرورية مع كل التلاميذ ، فنحن نؤكد هنا

مع التلاميذ المتفوقين لتساعدهم على التعلم المناسب لهم . فما الذي نقصده بالحرية الموجهة ؟

اننا نقصد هنا الا نترك التلاميذ المتفوقين احرارا حرية مطلقة في اختيار ما يقومون بدراسته والا فان الامر ينقلب الى فوضى ولا يؤدي الى نموهم المنشود ، ولا يجوز ايضا ان نفرض عليهم تخطيطا معيناً لما يقومون به من نشاط ، ولا يجوز ان نقيدهم بكثير من الارشادات والتنبيهات . اننا نقصد ان يوجه التلاميذ في التدريس ليتعاونوا على وضع خطط عملهم ، وليوزعوا العمل على انفسهم ليتحمل كل منهم مسؤولية في النشاط يرضاهم ، ولا يقيده في ذلك الا ما اتفقوا عليه وارتضوه ، ويكون المدرس في كل هذا موجها ومرشدا دون ضغط من جانبه بل يلجأ الى الاقتناع ان تطلب الامر هذا .

٦ - نلاحظ ان يستخدم التدريس وسائل معينة متنوعة :

فالوسائل المعينة على التدريس في المواد الاجتماعية كثيرة متنوعة ، انها تشمل الصور الفوتوغرافية ، والافلام السينمائية ، والافلام الثابتة ، والخرائط بأنواعها المختلفة ، والكرات الارضية ، والاشكال التوضيحية ، والرسوم البيانية ، والعينات ، والنماذج ، والصحف ، والمجلات ، والاجهزة التوضيحية في الجغرافية الفلكية ، والاشربة المسجلة ، ودعوة بعض المختصين من اهل البيئة المحلية للتحدث الى التلاميذ ومناقشتهم ، والزيارات ، والرحلات .

ولهذه المسائل أهمية كبرى تجعلنا نعنى بها كثيرا في مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها للمتفوقين . فنلاحظ ان تبلغ هذه الوسائل اهدافها التي يمكن ان تلخص في :

ادخال الحياة في الدروس او وصلها فعلا بالحياة ، والمساعدة على تكوين المعاني الدقيقة في اذهان التلاميذ ، وتهيئة أساس مادي لتفكيرهم ، وتشويق التلاميذ واثارة اهتمامهم بموضوع الدراسة ومجالها ، واثابة فرص لقيام التلاميذ بنشاط ذاتي يتعلمون عن طريقه تعلماً أكثر ثمرية ، وتوسيع المعاني القديمة وتعميقها والزيادة من اثرها في نفس التلميذ ، وتهيئة فرص لتماسك المعاني وابرار ما بينها من علاقات تستغل في زيادة الفهم ، وتهيئة مجالات لمرور التلاميذ في خبرات عملية فردية وجماعية يتعلمون عن طريقها تحمل المسؤولية وتذوق الجمال . وفي النشاط الجماعي نلاحظ انها تساعد على فهم روح الجماعة وتدريب التلاميذ على التعاون بين أعضاء الجماعة ، وبين الجماعة والجماعة ، ونلاحظ في كل هذا انها تساعد على الاحتفاظ بنتائج التعلم فترة طويلة .

وهذه الـاهمـيـة تـتـطـلـب من المـدرـس أن يعنى فى اعداد درسه بالامور الآتية :

- (ا) أن يحدد انواع الوسائل المناسبة لتوضيح نقاط الدرس .
- (ب) أن يختار بعد ذلك من هذه الانواع انسبها لمستوى تلاميذه وحاجاتهم وميولهم .
- (ح) أن يحدد ما هو موجود منها بالمدرسة وما سيجلب من خارج المدرسة ودور التلاميذ فى هذا الجلب .
- (د) أن يحدد أنماط التعلم التى سيؤدى اليها استخدام هذه الوسائل المختارة .
- (هـ) أن يحدد دوره كموجه ومرشد فى هذا التعلم ودور التلاميذ كأفراد وجماعة .

وفى ضوء هذه النقاط يعد المدرس درسه ويراعى فى ذلك الا يطفى استخدام هذه الوسائل على جوهر الدرس حتى لا ينقلب الدرس الى مجرد ملء خرائط صماء أو شرح تركيب جهاز بل تصبح الوسيلة فى استخدامها جزءا من الدرس وليست هى الدرس .

٧ - توجه عناية خاصة الى المتحف المدرسى والمعرض المدرسى :

نقصد بالمتحف المدرسى هنا ذلك المكان الذى تخصصه المدرسة لتنظيم وعرض ما لديها من عينات ونماذج وصور ورسوم واشكال وخرائط توضيحية مبتكرة ، وأجهزة ، بعضها جلبه التلاميذ أو أعدوه ، وبعضها حصلت عليه المدرسة من هيئات أو مؤسسات . وهذه الوسائل تنظم تنظيمًا يساعد على الدراسة والفهم . فتجمع مع الوسائل المتصلة بكل موضوع من الموضوعات ويخصص لها مكان فى المتحف تنظم فيه على نحو مشوق وبطريقة تيسر تتبعها ودراستها . وتوضع قرب بعضها المجموعات التى بينها تشابه أو ترابط أو تداخل ليسهل استغلال علاقاتها فى زيادة الفهم . وإذا كانت فى هذا المتحف وسائل أهداها أحد التلاميذ أو أهدها مؤسسة أو هيئة فينص على ذلك اعترافا بالاهداء وتشجيعا لغيره .

ويستغل المتحف كمكان للدراسة والارشاد والتوجيه والبحث على انتاج التلاميذ لوسائل معينة مبتكرة تضاف الى مجموعاته . وقد ينقل من المتحف الى حجرة الدراسة بعض ما يمكن نقله من الوسائل لاستخدامه واعادته الى مكانه .

وتشرف على هذا كله لجنة من التلاميذ تمثل فيها الصفوف الدراسية المختلفة التى تستخدم المتحف وتستفيد منه . ويلاحظ تجديد أعضاء

هذه اللجنة بالانتخاب في فترات محددة ، كي يشترك في هذه اللجنة أكبر عدد ممكن من التلاميذ ، وكي يمارس التلاميذ نشاطا هاما في عملية الانتخابات على أسس يحددها .

فمتحف المدرسة اذن ليس مخزنا للوسائل المعينة بل هو مكان للتعليم يمارس فيه التلاميذ نشاطا متنوعا يؤدي بهم الى كثير من أنماط التعلم المرغوب فيه .

وقد يكون متحف المواد الاجتماعية بالمدرسة غرفة خاصة فيها ، ان توفرت هذه الغرفة ، وقد يكون جزءا معينا من المتحف العام بالمدرسة ، وقد يكون ركنا خاصا من اركان حجرة الدراسة .

وأما المعرض المدرسي للمواد الاجتماعية فنقصد به مكانا في المدرسة أو خارجها يعرض فيه جانب مما أنتجه التلاميذ من رسوم أو خرائط أو نماذج وأهم ما جمعه ونسقه من عينات . ويقام هذا المعرض مرة كل عام أو أكثر من مرة ، ويزوره التلاميذ ليشاهدوا معروضات بعضهم بعضا ويزوره أيضا أولياء أمور التلاميذ وأهل البيئة المحلية ، ويكون فيه تلاميذ يشرحون المعروضات للزائرين ، وفي هذا كله تشجيع للتلاميذ جميعا على إنتاج ما يعرض لهم في هذا المعرض فضلا عن استخدامه أيضا في الدراسة والربط والمراجعة .

فالمعرض على هذا النحو لا يكون معرضا دائما ، وتنظم فيه المعروضات أيضا على نحو ما ذكرناه في تنظيم الوسائل بالمتحف المدرسي .

وقد يكون هذا المعرض خاصا كله بالمواد الاجتماعية ، وقد يكون جزءا من معرض عام تقيمه المدرسة أو تقيمه المنطقة التعليمية .

ولئن كنا ننادي في كل المدارس بالابتعاد عن المظهرية في المتاحف والمعارض المدرسية وعدم اشتراك عمال فنيين فيها مع الادعاء بأن ما عمله هؤلاء الفنيون هو من عمل التلاميذ ، كما يحدث أحيانا مع الاسف ، اننا وان كنا ننادي بذلك في كل المدارس فنحن نؤكد هنا مع المتفوقين .

اننا ننادي بأن تكون كل معروضات المعرض من إنتاج التلاميذ ، وان يقوموا بكل تنظيمات المعروضات تحت اشراف المدرس دون تدخله الا عند الضرورة القصوى مع ملاحظة اقناع التلاميذ بما قد يقترحه المدرس من آراء .

وليس المقصود هنا أن تصل المعروضات في اتقانها الى ما يقوم به المختصون ، بل يكفي أن تكون صحيحة ويظهر فيها أنها من عمل التلاميذ .

٨ - نتيج مجالات لكل من العمل الفردي والعمل الجماعي :

ان تنمية المهارة في الاسهام الناجح في حياة الجماعة هي هدف هام من اهداف المواد الاجتماعية التي نسعى الى بلوغها . ونحن نخشى أن العناية بالمتفوقين على النحو الذي نسلكه الآن قد تؤدي الى اعتقاد التلميذ المتفوق أن تفوقه الدراسي وحده يكفي لنجاحه في الحياة ، وأنه في مرتبة أعلى من غيره ، وأنه يستطيع أن يحل الصعاب وحده . ولكن تدريس المواد الاجتماعية (وتدریس غيرها من المواد كذلك) يستطيع المساعدة على علاج مثل هذه الحالة أو عدم ظهور هذا الاعتقاد ، فكيف يقوم هذا التدريس بهذه المساعدة ؟ يمكن أن يتم هذا على النحو الآتي :

يقوم التلميذ بعمل فردي يشبع حاجاته وميوله ويتمشى مع ما لديه من استعدادات كفرد وفي نفس الوقت يشترك في نشاط جماعي يجعله يدرك تماما ويقتنع ويتدرب على ما يأتي :

- ١ - ان مجال تفوقه لا يظهر الا في اطار الجماعة . وهو في حاجة الى مجال هذه الجماعة فلا بد أن ينسجم اذن مع غيره من افراد جماعته .
- ٢ - ان المجتمع في حاجة الى جميع القدرات والاستعدادات والمهارات مهما بدت صغيرة بالنسبة الى غيرها ومهما بدا انتاجها صغيرا بالنسبة الى غيره .
- ٣ - ان الفرد حين ينسق بين اهدافه واهداف الجماعة التي يعيش فيها فان اهدافه تزداد قوة كما يزداد ارتباطه باهداف الجماعة .
- ٤ - ان مشكلات كثيرة لا يمكن ان تحل حلا مشمرا الا عن طريق العمل الجماعي .
- ٥ - ان الفرد لا يستطيع أن يحيا حياة سعيدة وهو منفصل عن حياة الجماعة وبعيد عن التكيف معها .
- ٦ - ان الاختلاف في وجهات النظر بين الافراد أمر يجب توقعه واحترامه .
- ٧ - ان المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني يحتاج الى الانسجام بين العمل الفردي والعمل الجماعي من أجل اهداف مشتركة سليمة تسعد الفرد والجماعة وترفع من شأن الوطن .

٩ - نغني بأن يشعر التلميذ بالنجاح :

أثبتت تجارب كثيرة أن شعور الفرد بالنجاح فيما يقوم به من نشاط يعد ثوابا في ذاته ويشير الميل والطاقة ، وكلاهما عاملان هامين في التعلم . وحين يعرف المتعلم نجاحه فان هذا يشجعه على الاستمرار في التعلم ويسر عملية هذا التعلم .

ولئن كان حدوث التعلم نفسه بما فيه من اشباع حاجات التلميذ بشعره بالنجاح ويشجعه على الاستمرار في التعلم ، فان التشجيع في اثناء عملية التعلم (مع عدم الاسراف في ذلك) يقوى الميئل الى موقف التعلم ويشجع التلميذ على الاستمرار في تعلمه .

لذلك كله نعى في المنهج المدرسي وطرق التدريس باتاحة الفرص لكي يشعر التلميذ بنجاحه ويوجهه المدرسون في ذلك ، ويشجعونه في اتران . ويوجه كل تلميذ ليقوم بتوجيه ذاتي تحت اشراف مدرسيه ليقف على نواحي النجاح ويشجع عليها ونواحي الضعف ويوجه فيها .

هذه أساسيات في المناهج وطرق التدريس قدمناها لمن يهمهم امر تلاميذنا المتفوقين ، ولواضعى مناهج المواد الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ ، وللمدرسي هذه المواد . فنرجو الافادة منها لينمو هؤلاء التلاميذ النمو الذي نرجوه كي يستفيد منهم وطننا اكبر فائدة مستطاعة .

محو الأمية بين الماضي والحاضر

للدكتور رياض عسكر
المدير العام للتربية الأساسية ومحو الأمية

ان الموضوع الذي تقدمه في هذه الكلمة يعد بلا شك من أخطر المشكلات التي تواجهها جمهوريتنا الناهضة لاسيما في عصر الثورة ، التي أخذت على عاتقها نشر الاشتراكية الديمقراطية التعاونية بين مواطني هذه البلاد . فمسألة محو الأمية ليست الفاظا تردد بلا معنى وبلا هدف ، ولكن الامر على العكس من ذلك جد خطير . فالامية ضاربة اطنابها في مجموع هذا الشعب ، بسبب ما تراكم على كاهله وناء به من أثقال جاء بها الاستعمار والاقطاع والملكية . فهذه الاعداء الثلاثة لم تكن مصالحها لتنمو وتترعرع الا على كاهل مواطنين جاهلين لا يدرون من أمر حقوقهم شيئا فتسهل قيادتهم بل استعبادهم . ولما طال أمر جهلهم وبالتالي استعبادهم استمرا سادتهم ذلك الوضع ، وخشوا تسرب نور العلم اليهم ، فأبقوهم في ظلام الجهل وضنوا عليهم بالتعليم حتى بأبسط نوع منه ، وهو ما أصبح يعرف بمحو الأمية ، حتى تركوا لنا اليوم تركة ثقيلة من الجهل والفقر والمرض ، والجهل أخطرها ، لانه منبع كل من الفقر والمرض . فلما أرادت حكومة الثورة النهوض بالتعليم فيما أرادت النهوض به من مرافق البلاد المتعددة واجهتها مشكلات متراكمة من عصور خلت ، فلم تستطع مواجهتها جميعا دفعة واحدة ، لاسباب كثيرة أهمها : مشكلة المال ، ومشكلة المعلمين ، ومشكلة المباني ، ومشكلة الكتب ، ومشكلة الاجهزة والوسائل التعليمية ، بالإضافة الى مشكلات أخرى ، كمشكلات المناهج القديمة ومشكلات القوانين القائمة حينئذ وغيرها .

وكانت مشكلة الأمية بالطبع من أبرز هذه المشكلات وأخطرها لانها مشكلة ذات شقين : الاول أن جمهرة الشعب أميون ، اذ تدل الاحصاءات على أنهم يكونون ما بين ٦٠ ٪ و ٨٠ ٪ من المواطنين ، والثاني أن الأمية في ازدياد ، لان عددا كبيرا من التلاميذ الذين في سن الالتزام للتعليم الابتدائي تضيق المدارس الابتدائية عن استيعابهم فيأخذون طريقهم في أسي واستسلام الى بحر الأمية المتلاطم المظلم .

ولو كانت حكومة الثورة قانعة باستغلال المواطنين ، كما فعلت الحكومات التي سلفت وتضافرت مع الاقطاع والاستعمار ، لما كانت هناك مشكلة ، او على الاقل لقلت أهميتها . ولكن المواطن الاشتراكي الجديد ،

الذى تعمل الثورة على خلقه لا يمكن بأى حال أن يظل أميا وجاهلا . وكل جهود تبذل نحو خلق هذا المواطن الاشتراكى الديمقراطى التعاونى لن تجدى فتىلا ، ما دامت الامية المخيفة تطل برأسها ، وتنشر أجنحتها الهائلة البغيضة ، على المواطنين ، فتمنع عنهم نور الشمس ونور الحق ونور العلم واليقين . وكيف يتسنى للجاهل أن يحافظ على حقوقه كما أنه لن يتسنى له المحافظة على مكاسبه من الثورة الاشتراكية ، ولن يستطيع بحق أن يتعاون مع زملائه الاشتراكيين التعاونيين ، بل سيظل آلة يحركها غيره ، فيتيح لهم فرصة استغلاله مرة أخرى وهكذا . اننا لا بد أن نتأكد من أنه سيحسن استغلال الارض التى أصبح مالكا لها ، وأنه سيساهم مساهمة فعالة مستنيرة فى القضاء على الآفات الزراعية التى تصيب محصوله ، وتسرب الى محصول غيره ، وتفتك بانتاج البلاد كلها ، وأنه لن يقع فريسة للمرابين والاقطاعيين مرة أخرى ، وأنه لن يلعب به أصحاب النفوذ من المتسللين الى الجمعيات التعاونية والاتحاد القومى وغيرهم .

فلا يمكن اذن ، فى ظل النظام الاشتراكى الجديد ، أن نلقى بمشكلة محو امية هؤلاء المواطنين جانبا ، أو تؤجلها ، أو نضعها فى المحل الثانى .

ومهما تكن الجهود التى بذلت فى عهد الحكومات السابقة للثورة للقضاء على محو الامية فانها كانت كلها جهودا متناثرة ، يعوزها التماسك ، كما يعوزها الاستمرار ، والدفع الثورى .

ولم يكن محو الامية بين الكبار فى النصف الاول من هذا القرن ليحظى برعاية الدولة فلم تكن له خطة مدروسة ، ولا قانون منظم ، ولا احصاءات معبرة ، ولم تزد الصورة عن بضعة اقسام ليلية لتعليم الاميين . وكان بعض تلك الفصول تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، والبعض أقامته هيئات قليلة بدافع الشعور الوطنى ، ولم يكن للمدن حظ من هذا التعليم حينئذ .

ولقد كثرت حينئذ صيحات المواطنين للقضاء على الامية بوجه خاص ولنشر التعليم بوجه عام ، وكانت الجهود موجهة حينئذ للقضاء على ماسمى بالفقر والجهل والمرض . وكانت اول استجابة رسمية للشعور الوطنى العام هى التى تمثلت فى اصدار القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، الذى عدل بالقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ ، والذى يعتبر ساريا حتى اليوم فى موضوع محو الامية . ويتضمن هذا القانون احدى وعشرين مادة . وكان يهدف الى القضاء على الامية فى اقصر وقت . وقد اشترط أن تتحمل المصالح الحكومية والمؤسسات التجارية والصناعية الحرة وبعض ملاك الاطيان عبء تنفيذه بين عمالها ومستخدميها ، بالاضافة الى الاقسام التى تفتحها الدولة .

ومع ان ذلك القانون بدأ تنفيذه في ثلاث مدن فقط هي : القاهرة والجيزة والاسكندرية ، فان الاعتمادات الكبيرة التي وضعت له - اذ كانت في عام ١٩٤٩ على سبيل المثال ٥٧١ ألفا من الجنيهاات - ذهبت كلها هباء منثورا ، لاسباب كثيرة ، من أهمها أن موضوع محو الامية كله ظل أمرا شكليا ، ولم يأخذ صورة العمل الوطنى الجدى ، الذى كان يجب ان يأخذه وظل بعيدا عن قلوب المواطنين والحكومات ، كما أن الموظفين المنوط بهم تنفيذه لم يخلصوا له ، وقلت رقابتهم عليه . كذلك قلت الرقابة عليهم ، حتى باء المشروع كله بالفشل وضعفت ثقة المواطنين فيه .

وكان من أسباب فشله أيضا استمرار تعطيل مادة من أهم مواده وهى المادة رقم ١٨ التى نصت على ما يلى :

« بعد مضي أربع سنوات من بدء تنفيذ مكافحة الامية في جهة بالذات بالتطبيق لحكم المادة الخامسة وفي الحدود المبينة في المادتين الاولى والثانية من هذا القانون لا يقبل الاشخاص الذين لا يحملون اجازة تأدية الامتحان الخاص بمحو الامية في خدمة الحكومة والمصالح التابعة لها ولا في المؤسسات والمصانع والمحال التجارية .

كما لا يجوز ان يمنحوا رخصة جديدة أو مجددة بمزاولة حرفة من الحرف التى تتطلب ترخيصا أو أن تقبل منهم عطاءات أو مقاولات لجهة من جهات الحكومة أو المجالس البلدية أو مجالس المديریات أو أية جهة ملتزمة بمرفق عام » . وكان تعطيلها المرة تلو المرة بناء على طلب وزارتى الشؤون الاجتماعية والداخلية .

وفى رأى ، أن تعطيل هذه المادة كان من أخطر معوقات محو الامية ، اذ أن هذه المادة وحدها كانت كفيلة ، لو أخذت مأخذ الجد ، بأن يقوم المواطنون بالسعى لمحو أميتهم طائعين مختارين جريا وراء الرزق ، وتيسيرا لامورهم ، التى تقف هذه المادة شرطا أساسيا دونها فى حالة قعودهم عن محو أميتهم ، ولولا هذا التعطيل لما تعثرت فصول محو الامية فى الماضى والحاضر بسبب قلة اقبال المواطنين عليها .

ان فصول محو الامية التى تفتحها الدولة تعاني دائما عناء شديدا من قلة اقبال المواطنين عليها بسبب انصرافهم الى كسب عيشهم أو بسبب عدم اقتناعهم بأهمية التعليم ، أو بسبب ظروف المواصلات ، أو الاحوال الجوية أو بسبب هذه كلها جميعا . ولكن لو كانت هذه المادة أخذت مأخذ الجد من جميع وزارات الدولة ومرافقها ومؤسساتها ، وتركت لتأخذ مجراها الطبيعى ، الذى هدف اليه الشارع حين ضمنها هذا القانون لكانت حينئذ حافزا قويا يسعى المواطنون الى محو أميتهم بكافة الطرق ،

وأولها الاقبال على الفصول الرسمية ، ولقامت المدارس الاهلية او الخاصة
بانشاء الفصول العديدة استجابة لرغبات المواطنين .

أما ما يقال أحيانا من أن الفصول الحالية الرسمية لا تتسع لاستيعاب
كل الاميين ، فمردود عليه بان هذه الفصول لا تسخو عليها الدولة ، لقلة
ثقتها فيها ، بسبب ما علق في ذهنها من الخبرات السابقة من قلة اقبال
المواطنين ، وبأن المسألة كانت صـورية فقط لان المواطنين لم يكونوا
ليستفيدوا منها .

ومع أن الصورة العامة لمحو الامية اليوم ، والتي تشرف عليها
« الادارة العامة للتربية الاساسية ومحو الامية » قد تغيرت تماما ، وأصبح
الاشراف دقيقا ، فان عدم اقبال المواطنين على فصول محو الامية يمثل
مشكلة من أهم مشكلات هذه الإدارة ، واننا لنترجو أن نوفق فيما بعد
في كلمة أخرى ، الى تفصيل كل معوقات محو الامية .

ولقد كان القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ هو الاول من نوعه في
الجمهورية ، وهو رغم ما به من مأخذ يعتبر صدوره ايدانا ببدء المعركة مع
هذه المشكلة العويصة ، مشكلة محو الامية .

فمن المأخذ التي تؤخذ عليه ، أنه فرق بين العنصرين الاساسيين من
عناصر المواطنين ألا وهما الذكور والاناث ، اذ قرر في المادة الاولى منه
ما يأتي :

تطبق احكام هذا القانون على كل مصرى من الذكور تزيد سنه على
اثنى عشرة سنة ولا تتجاوز الخامسة والاربعين ولم يكن ملما بالقراءة
والكتابة .

ويجوز بقرار من وزير الشؤون الاجتماعية تطبيق احكامه على الاناث
من المصريات اللاتي تزيد سنهن على الثانية عشرة ولا تتجاوز الخامسة
عشرة على شرط أن تعلم الفتيات على حدة وان يقوم بتعليمهن اناث فقط .
فبذلك يكون قد قصر الاجبار على الذكور ، أما محو امية البنات فجعله
جوازا مع الاقتصار على شريحة ضيقة منهن .

ولعل هذه المادة كانت تمثل روح التقاليد في ذلك الوقت أو لعلها كانت
تمثل الرغبة في عدم إثارة المتاعب في سبيل صدور القانون ، فأخذت
بالاسهل حتى لا يتضجر المواطنون لا سيما في الريف ، من الزام بناتهم
بالالتحاق بالمدارس ضد ما نشأوا فيه من تقاليد . ومهما يكن من أمر
تلك العوامل التي دفعت المشرع الى صياغة تلك المادة على هذا النحو
فليس اليوم في مصر من يقول بتخلف الاناث عن الذكور في ميدان التعليم ،

ولو أن نسبة الامية بينهم لا تزال أعلى بكثير منها بين الذكور . ولقد روعيت هذه النقطة في القانون الجديد (الذى هو تحت الاصدار) فسوى بين الذكور والاناث على اختلاف أعمارهم .

ومما يؤخذ أيضا على ذلك القانون انه حين تكلم عن « مكافحة الامية » كان يعنى فعلا مكافحة الامية لا أكثر ولا أقل ، اذ فرض على الاميين الدين يخضعون لاحكامه « تعلم القراءة والكتابة والمبادئ العامة للدين ومبادئ علم الحساب والمقاييس والموازين والمكاييل والنقود المستعملة فى المملكة انصرية مع قسط مناسب من الثقافة العامة » فهو بذلك قصر التعليم على انحدادى او حد الكفاف ، وهو حد لايسمن ولا يغنى من جوع ، ولا ينشىء المواطن على الاطلاق :

كذلك لم تكن المدة المعينة للدراسة فى هذا القانون كافية ، اذ اقتصرت على تسعة أشهر ، على أن تكون الدراسة لمدة خمسة أيام على الاكثر فى الاسبوع ، ولمدة ساعتين فى اليوم . وهذا دليل جديد على الروح التى أملت ذلك القانون ، وهى اعطاء أقل نصيب ممكن من التعليم للمواطنين . وفى رأى أن هذا النصيب غير كاف على الاطلاق اذ انه لا يصل بالامى الى الدرجة الكافية من التعليم التى تجعله يتذوق لذة الثقافة والعلم ، فسرعان ما يقلب ظهره للكتاب ، فضلا عن أن قصر تلك المدة يجعل حلول النسيان أمرا سهلا ، بل قل أمرا مؤكدا ، فان المتعلم ، حتى لو طالبت المدة عن ذلك ، فى حاجة الى متابعة التعلم والتثقف والقراءة والكتابة فى شتى الكتب والصحف ان شئنا ان نحافظ على ما حصله .

ومما لا جدال فيه أن هذا القدر الادنى من العلم ، أو بالاحرى قشور العلم ، لا يكفى اليوم للمواطن الاشتراكى الذى تحدثنا عنه ، فهو ليس بحاجة الى القراءة والكتابة والمكاييل والموازين فحسب ، كما نص القانون القديم ، ولكنه فى حاجة لان يكون مواطنا مستنيرا بكل معانى الوطنية المستنيرة ، فهو بعد احاطته بالاساسيات من القراءة والكتابة والحساب لابد له من معرفة ظروف وطنه التى يعيش فيها ، من سياسية وقومية واجتماعية ، فانه يعيش فى ثورة ، والثورة معناها تغير وتحول . فلا بد له من معرفة أهداف هذا التحول ، واساليب الانتقال من القديم الى الحديث ، حتى يستطيع ان يساهم هو أيضا فى ذلك التحول الذى هو عضو فيه ، بل انه شريك أساسى فيه . وليس من سبيل الى النجاح فى هذا التحول مالم يكن المواطن عنصرا هاما من عناصره . ولقد سبق أن أشرنا الى ذلك فى صدر هذه الكلمة ، ولن نألو جهدا فى ايضاح أهمية تعليم وتثقيف ذلك المواطن وتبصيره بحاضره ومستقبله ، بالإضافة الى ماضيه .

ان موضوع محو الامية لا يمكن بأى حال أن يؤخذ على أنه موضوع إضافي أو حدث جزئي ففى رأى أن محو الامية موضوع الساعة . ولن ينجح الى مدى بعيد اذا ما اقتصر أمره على الدولة وحدها ، بل يجب أن تعمل جميع الهيئات العامة ، من حكومية وشبه حكومية ، على الإخذ بناصره ، وكذلك الافراد ، لا على أنه مشكلة فحسب ، بل على أنه خطر أو طوفان يجب اتقاء شره ، والعمل على درئه فى أسرع وقت ممكن .

وليست القومية فقط هى ما يجب تبصير المواطن به ، بل هناك أيضا كل ما ينفعه فى دينه ودنياه ، أى فى عمله وعلاقاته ، فى اجتماعياته واقتصادياته . ولن يتسع المجال هنا لتفصيل نواحي الثقافة العامة التى ينبغى تحصين مواطن اليوم بها . ولكن يكفى أن نقول ان محو الامية فحسب قد أصبح لفظا مجوجا لا يتفق وروح العصر ، ولذا فان القانون الجديد الذى أعدته وزارة التربية والتعليم لن يصدر باسم « مكافحة الامية » وانما سيكون معنونا باسم « قانون التربية الاساسية ومحو الامية » . وهو اسم ذو دلالة على ما حدث فى الازدهان من تطور فى الفكرة نحو هذا المواطن الجديد ، وما يدور فى تفكير المشرفين على التعليم من آمال نحو الوطن الاشتراكى الديمقراطى التعاونى .

فالتربية الاساسية كما يفهم من مدلولها تربية واسعة المعنى وليست مجرد محو أمية قرائية وكتابية ، وهى أدمى وأكثر نفعا وفاعلية فى المجتمع ولنا عود ان شاء الله فى كلمة قادمة لشرح مدلولها وأساليبها وأهدافها .

ومع أننا قد أخذنا على القانون ١١٠ لسنة ١٩٤٤ بضع نقاط تكلمنا عنها ، الا أنه يجب علينا ألا ننسى فى غمرة الحماس مزاياه . فلقد كان هذا القانون فى مجموعه كفيلا بالقضاء على الامية لحد كبير لو أنه كما قلنا ، أخذ مأخذ الجد من الجميع ، وأحسن تنفيذه بمعرفة القائمين بالتنفيذ . وكذلك لو كانت الاعتمادات المخصصة لمحو الامية كافية . فلقد رسم ذلك القانون الكثير من الخطوط التى لو نفذت لادت الى نجاح لا بأس به . فمثلا أوجب (فى المادة السادسة) على مأمورى المراكز والاقسام والعمد أن يقيّدوا فى سجل خاص أسماء الاميين فى دائرة اختصاصهم ، وذلك فى خلال ثلاثين يوما من تاريخ العمل بهذا القانون ، مع بيان سنهم وصناعتهم ومحل اقامتهم . كما أوجب عليهم أن يقيّدوا فى السجل المذكور وفى الموعد المتقدم ذكره ، ما يوجد فى دائرة اختصاصهم من معاهد للتعليم عامة أو خاصة أو أمكنة صالحة للدراسة . فالتواضح من نص هذه المادة اذن أن المشرع كان يهدف الى عمل حملة عامة ، يحصر فيها الدارسون وتحتصر فيها الاماكن الصالحة للدراسة . وتكون بذلك مشكلتان من أهم مشكلات محو الامية قد حلتا فى نظر واضع هذه المادة . ثم أثبتت التجربة ان المشكلة الاولى ،

وهى حصر أسماء الدارسين لم تحل حتى الآن ، اذ كثيرا ما شكنا مفتشو محو الامية بالمناطق التعليمية من أن تلك السجلات غير موجودة ، ولذا فهم يلاقون صعوبات جمة في الوصول الى الدارسين لالزامهم بالحضور والتعلم .

الا أن المشكلة الثانية ، وهى دور الدراسة الصالحة لعقد فصول محو الامية ، لم نصطدم بها حتى الآن . لا لانها أمر يسير أو غير هام ، بل لان الميزانية (١) المتناقصة المخصصة لمحو الامية كل عام لا تكفى لعدد من الاميين يملا دور الدراسة الحالية ، أى المدارس النظامية فالدارسون الآن دون ما تستوعب هذه المدارس بكثير . ولكن لو زيدت الميزانية الى الحد الذى يتكفل بجميع الاميين فى أنحاء الجمهورية ، لوجدنا أن هذه المشكلة انى لا تعدو حجم الطفل الرضيع المريض ، قد انتفضت فجأة وأصبحت كالمارد الجبار ، ولما كفتنا جميع دور الدراسة الابتدائية والاعدادية والثانوية والفنية القائمة الآن . وكان المشرع قد استعد لهذه الازمة ففصل اماكن الدراسة فيما يلى (المادة ٨) :

تؤدى الدراسة فى معاهد التعليم على اختلاف أنواعها ، حكومية او حرة . عدا معاهد التعليم العالى فاذا لم تتسع تلك المعاهد لغراض الدراسة جاز أن تؤدى فى الامكنة الآتية :

- ١ - دور العبادة .
- ٢ - دور الحكومة العامة .
- ٣ - قاعات الاجتماعات والمحاضرات .
- ٤ - الاماكن التى يقدمها اصحابها وتكون صالحة لهذا الغرض .

فاذا تعذر وجود امكنة صالحة للتدريس جاز أن يكون التعليم فى الهواء الطلق مع مراعاة فصول السنة واسباب الوقاية الوقتية من تقلبات الجو .

ويجب على اصحاب ومستغلى قاعات الاجتماعات والمحاضرات التى يصدر قرار من وزير الشئون الاجتماعية (عدلت الى وزير المعارف) بتخصيصها لغراض مكافحة الامية ، أن يضعوها تحت تصرف وزارة الشئون الاجتماعية (عدلت الى وزارة المعارف) لهذا الغرض فى الاوقات التى تكون فيها خالية وبدون أجر .

(١) انظر الاحصاء المرفق .

بيان اجمالي
عن اقسام كو الامية ونتائج الامتحانات منذ بدء المشروع عام ١٩٤٥ الى الآن

الميزانية	الرقساء والمليون	عدد الفصول	عدد الأقسام	نسبة النجاح	الناجحون	الحاضرون في الامتحان	المؤهلون للامتحان	جملة الدارسين	المستبدون		السنة الدراسية
									نظام السنة	نظام الستين	
٢٠٠,٠٠٠	١-٢٢	٧٥١	١٥٢	%٦٣,٩	٢٢٥٧	٢٥٢٢	٢٨٦٩	٢٢٨٤١	نظام الستين	٢٢٨٤١	١٩٤٦/٩٤٥
٢٢٨,٠٠٠		٤١١		%٥٢,١	٢١٧٠	٤١٦٥	٤١٦٥	٢٩١١١٩		٢٩١١١٩	١٩٤٧/٩٤٦
٢٤٨,٠٠٠	١٢٩٧٩	١٠٦٩٥	٢٢٢٢	%٨٤,٧	٥٧٢٩٧	٦٧٦٢٢	٧٨٥٥٥	٢٩٧٥٥٦		٢٩٧٥٥٦	١٩٤٨/٩٤٧
٥٠٠,٠٠٠	١٥٠٥٤	١١٩٥٦	٢٨٠٩	%٨٧,٠	٩٥٦١٥	١٠٩٨٧٦	١٢٥٧٨٥	٤٧٨٢٦٢		٤٧٨٢٦٢	١٤٤٩/٩٤٨
٥٧١,٢٦٢	١٥٦٧٤	١٢٢٢١	٤٢٠١	%٨٨,٢	١١٩٩٢١	١٣٦٠٤٨	١٥٢٦٦٦	٥٠٨٥٤١		٥٠٨٥٤١	١٩٥٠/٩٤٩
٥٩٢,٢٠٠	١٠٩٤٩	٩٩١٨	٢٢٩٢	%٩٠,٨	١١١٢٢٧	١٢٢٦٦٠	١٤٧٩٠٢	٤٠٨٦٠٥	نظام الستين		١٩٥١/٢٥٠
٤٩٢,٩٠٠		١٥٦٥٩	٢٩٤٩	%٩٢,٥	٢٤٠٢١٧	٢٦٠٦٥٢	٢١٩٧٧٧	٤٤٩٦٦٢	نظام الستين		١٩٥٢/٩٥١
٢٠٠,٠٠٠	٢٩٧١	٢٤٢٦	١٤٨٥	%٦٣,١	٤٨٠٨٩	٧٦٢٥٨	١٠١٠٢٨	١٥٠٦٧٢	نظام الستين	١٠٢٢٢٦	١٩٥٣/٩٥٢
٩٠,٩٠٠	٢٨٢٠	٢٦٢٧	١٢٨٩	%٦٣,٧	٥٢٥٩٢	٨٢٦٢٢	٩٩١١١	١١٥١٦٨		٨٢٧٤١	١٩٥٤/٩٥٣
٦٥,٧٠٠	١٩٩٢	١٧٢٠	٩٢٤	%٥٧	٢٤٤٩٦	٤٢٩٤٤	٥٦٢٦٩	٧٢٢١٩		٦٥٢٢٦	١٩٥٥/٩٥٤
٦٥,٥٠٠	٢٠٢٥	١٦٨٦	٧١٨	%٥١,١	٢٤٠٦١	٤٦٤٨٤	٦٢١١٨	٦٢٠٠٨		٥٢٠٠٨	١٩٥٦/٩٥٥
٦٥,٥٠٠	١٥٩٦	١٢٤٤	٥٥٨	%٧٢,٥	٢٨٥١٩	٢٨٨١٨	٥٠٧٩٢	٤٩٩٠٦		٤٩٩٠٦	١٩٥٧/٩٥٦
٥٠,٠٠٠	١٥٧٨	١٢١٦	٥٦٢	%٦٠,٥	٢٤٧٤٠	٢٨٢٩٥	٤٧٨٠٩	٤٨٧٩٦	نظام الستين	٤٨٧٩٦	١٩٥٨/٩٥٧
٥٠,٠٠٠	١٨٨٢	١٥٢٢	٥٦٩	%٧٢	٢١٠٩٦	٤٢٠٢٥	٥٤٧١٥	٥٥٠١٧		٥٥٠١٧	١٩٥٩/٩٥٨
٥٠,٠٠٠	٢٠٢٠	١٩٢٤	٦١٥	%٧٤,٢	٢٤٢٠٢	٤٥٩٧٩	٥٨٩٢٩	٥٨٥٤٠		٥٨٥٤٠	١٩٦٠/٩٥٩
٤٦,٠٠٠	١٩٦٠	١٥٦٢	٦٠٧	%٦٦,٩	٢٩٥٤٢	٤٤١٠٧	٥٦٧٦٦	٥٦٠٩٦		٥٦٠٩٦	١٩٦١/٩٦٠
٤٦,٠٠٠	١٧٧٦	١٤٩٢	٦١٨					٥٢٦٤		٥٢٠٦٤	١٩٦٢/٩٦١

ويتضح مرة أخرى ، من ثانيا تلك المادة كيف أن المشرع لم يكن على استعداد لترك عقبة ما في سبيل القضاء على الامية .

ولكن يلاحظ أن القانون المذكور في نصه وروحه كان مشروعا حكوميا يلقي العبء كله على الدولة ، ويكلف الشركات وأصحاب الاطيان تكليفا بتعليم الاميين الذين في نطاق عملهم . الا أن فلسفة اليوم في محو الامية ترمى في مجموعها الى اشتراك الشعب بجميع هيئاته ، شبه الحكومية والاهلية وكذلك الافراد بتحمل العبء مع الدولة ، كما ان نصيب الحكومة المركزية في الاضطلاع بالمشروع أصبح موزعا على المحافظات سواء عن طريق الميزانية أم عن طريق التنفيذ ، ولذا نجد أن هيئات هامة قد أخذت تدرس الفكرة والتنفيذ ، وبعضها صادق في تفكيره وتنفيذه ، وبعضها لا يقصد الا الدعاية . ولن نحاول الآن أن نستبق الحوادث فنحكم مقدما بالنجاح أو الفشل فالأفضل انتظار حكم الايام ، وعلينا أن نشجع كل صادق أمين .

ان أزمة عدم الثقة التي كانت تعاني منها مشروعات محو الامية قد انتهت واصبحت أقسام محو الامية الآن في أيد أمينة بالمناطق التعليمية . وتقوم الادارة العامة للتربية الاساسية ومحو الامية ، وهي الجهاز المختص في وزارة التربية والتعليم ، بدور التخطيط والمتابعة لما تقوم به المحافظات طبقا لقانون الادارة المحلية ونظام اللامركزية . ولقد اثبتت التقارير والاحصاءات أن النظام القائم الآن في محو الامية قد تمكن من ضبط تكاليف التعليم للاميين الى أقل قدر ممكن ، اذ لا تعدو تكاليف الدارس الواحد الجنيه بل تقل عنه بقليل .

واننا لا نشك في أن مشكلة الامية لن تظل مشكلة الى عهد طويل في عهد الثورة المباركة وذلك بفضل اخلاص زعمائها وقادتها ورجال الفكر فيها .

* * *

حقوق الإنسان في العملية التربوية

للدكتور محمد الهادي عفيفي
المدرس بكلية التربية

نعرف أن حقوق الإنسان ليست جديدة على الإنسان نفسه ، في أي زمان أو مكان . فقد كانت ، وما زالت ، هدفه في الحياة : من أجل تحقيقها ابتكر الآلات والادوات لينعم بخيرات بيئته ، وأقام الانظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ليحسن تنظيم علاقاته مع اخوانه من بني الإنسان ، وكافح في سبيل القيم الروحية والدينية ليرتفع بحياته الاجتماعية ويقيماها على أسس تحقق له ولغيره النمو والتكامل ، وقام بثورات وحركات اصلاحية ليستخلص ما حرم منها ، وليصحح ما شوه منها كذلك .

وقد تختلف قصة الإنسان في كفاحه من أجل حقوقه وحرياته من قطر الى قطر ومن مجتمع الى آخر ، غير أنها تتفق في مضمونها : ففيها نجد أخبار معارك كبرى دارت لتأكيد حق الفرد في التعبير والعبادة والاجتماع في حرية ، وفيها سجل طويل يعبر عن صراعه من أجل اثبات حقوقه السياسية ، وفيها أنباء أحداث دامية لتأكيد حقه في مستوى معيشة يليق بإنسانيته ، ويوفر له الأمن والطمأنينة في معاشه .

غير أن الجديد في الامر في هذا المجال ، هو ظهور الاعلان العالمي لحقوق الإنسان في منتصف القرن العشرين . ولعل وجه الجدة بالنسبة لهذه الوثيقة ، هو اجماع عدد كبير من الدول - هي الدول الاعضاء في الامم المتحدة والتي بلغت ثمانى وأربعين دولة عام ١٩٤٨ على ضرورته واصداره باسم الإنسان في كل مكان ليكون مثلاً أعلى ينبغى لجميع الدول والشعوب أن تسعى الى تحقيقه بالنسبة لها ، وفي علاقات بعضها مع بعض . ولهذا اعلنت هذه الدول أن الاعلان العالمي لحقوق الإنسان يعتبر :

« ... المستوى المشترك الذي ينبغى أن تستهدفه كافة الشعوب والامم حتى يسعى كل فرد وهيئة في المجتمع ، واضعين على الدوام هذا الاعلان نصب أعينهم ، والى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات عن طريق التعليم والتربية ، واتخاذ اجراءات مطردة ، قومية وعالمية ، لضمان الاعتراف بها ومراعاتها بصورة عالمية فعالة بين الدول الاعضاء ذاتها وشعوب البقاع الخاضعة لسلطانها » .

وبذلك وضع الاعلان حقوق الإنسان واعتبرها مستويات ومثل عليا ،

لا تخص دولة بعينها أو جماعة بعينها ، وإنما تخص كل فرد في العالم باعتباره إنسانا . إذ أعلنت الأمم المتحدة عند إصدار هذا الإعلان ، أن الناس لهم هذه الحقوق ، لا باعتبارهم مسلمين أو مسيحيين أو بوذيين ، ولا باعتبارهم أفريقيين أو آسيويين أو أوروبيين ، وإنما باعتبارهم آدميين ، ينبغي أن يتاح لكل منهم الفرصة كاملة ليعيش حياة اجتماعية سعيدة .

ولهذا نص على نوعين من الحقوق :

أولهما : تلك الحقوق التقليدية المعروفة ، مثل حق الفرد في الحياة ، الحرية والأمن ، وحقه في المحاكمة العادلة إذا ما وجهت إليه أية تهمة ، وحقه في أن يعتبر بريئا حتى تثبت أدانته مع احتفاظه بجميع الضمانات للدفاع عن نفسه ، وحقه في أن يحميه القانون من أي تدخل في حياته الخاصة أو أسرته أو مسكنه أو مراسلاته مما يمس شرفه وسمعته ، وحقه في الزواج وتأسيس أسرة إذا ما بلغ سن الزواج ، وحقه في حرية التفكير والضمير والدين ، وحقه في الاشتراك في إدارة الشؤون العامة لبلاده إما مباشرة أو بواسطة ممثلين يختارون اختيارا حرا ، وحقه في التمتع بكافة الحقوق والحريات الأخرى الواردة في الإعلان دون تمييز أو تفرقة بسبب الجنس أو اللون أو الدين أو الثروة ودون أية تفرقة بين الرجال والنساء .

وثانيهما : تلك الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الحديثة ، مثل حقه في التعليم والعمل والأمن الاجتماعي ، والتمتع بأسباب الصحة ، والمشاركة في الحياة الثقافية والاستمتاع بها ، والراحة ، وحقه في أوقات الفراغ ، وحد معقول لساعات العمل وفي عطلات دورية بأجر .

ثم انه أتبع هذه الحقوق وربطها بواجبات على الأفراد التزامها حيث أنه لأحقوق من غير واجبات . فأكد أن الفرد ينبغي أن يخضع في ممارسة حقوقه وحرياته لتلك القيود التي يقرها القانون لضمان تقديره حقوق غيره واحترامها ، ولتحقيق مطالب النظام العام والمصلحة العامة والأخلاق ، وتحقيق الديمقراطية السليمة .

التربية بين المثل الأعلى والواقع

وقد أدرك كل من صدق علي الإعلان أن فاعليته تتوقف على تمسك الدول بمواده ، غير أن الإعلان نفسه قد أكد أهمية التربية كوسيلة لتنميته ، وتدعيمه ، فنص في المادة السادسة والعشرين على أن التربية يجب أن تهدف إلى انماء شخصية الإنسان انماء كاملا ، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية ، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية ، وإلى

زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام . وقد يبدو أن المدرسة تستطيع القيام بهذا الدور على مستويات ثلاثة :

- فتعمل في نطاقها على تنظيم علاقاتها في صورة تحقق للأطفال والشباب ممارسة الكثير مما ورد في الاعلان من حقوق .
- وتعمل على تعميق هذه الحقوق وما يرتبط بها من واجبات في تفاعلاتها مع البيئة التي هي جزء منها ، بما فيها من أفراد ومؤسسات .
- وتعمل على تعريف الأطفال والشباب بحقوق الشعوب في الحياة والحرية وتنمية الاتجاهات السليمة لديهم ازاء هذه الشعوب ، مما يكون أساساً لثقافتهم عالى سليم .

غير أن المدرسة تعمل دائماً في مجتمع معين ، يعيش في زمان ومكان معينين ، وتنظر الى ما ينبغي أن يكون في ضوء ظروف هذا المجتمع وظروف حقيقية نحو اختيار الاتجاهات والقيم التي تكون عليها المواطنة ، واختيار نوع المادة والطريقة التي تحقق هذه الاتجاهات والقيم في سلوك المواطن .

ولهذا فانه اذا كانت أهداف المدرسة تنمية الاتجاهات والقيم التي تعبر عنها حقوق الانسان فان مسؤولياتها الخلقية والاجتماعية تحتم عليها تفسير هذه الحقوق في ضوء ظروف المجتمع الذي يعيش فيها المتعلمون ، وفي ضوء ظروف العالم الذي يتأثر هذا المجتمع بما فيه من عوامل وتيارات .

ففعل المدرسة لا يمكن أن يقتصر على حقوق الانسان باعتبارها مثلاً علياً ، أو مستويات رفيعة على التلاميذ ترديدها وحفظها ، وانما ينبغي أن ينصب على معاني هذه الحقوق بالنسبة لهم باعتبارهم مواطنين في مجتمع معين ، والا كان تدريس حقوق الانسان وسيلة لاستئناس المواطنين الناشئين ، وتعميتهم وافقادهم ما لهذه الحقوق من معاني اجرائية وقوة ايجابية في سلوكهم وحياة مجتمعهم وفي علاقة مجتمعهم بالمجتمعات الأخرى .

فتقديم حقوق الانسان لتلاميذنا ، كما ورد في الاعلان ، أو ممارستهم لها ، ينبغي أن تبدأ من استراتيجيات اجتماعية ومنظور اجتماعي قومي : تحدد ظروف مجتمعنا واتجاهاته وحاجاته ، والمتناقضات المختلفة التي تحيط بنا .

- فنحن مجتمع عانى من عوامل الاستعمار والاستبداد والاستغلال قروناً طويلة ، وما زلنا نناهض كل هذه العوامل ، بجهودنا وتعاوننا مع شعوب أخرى رزحت تحت هذه العوامل نفسها .

— ونحن مجتمع وقع فريسة التخلف الاقتصادى والاجتماعى ، بفعل هذه العوامل فانخفضت مستويات معيشتنا ، وتعددت اشكال الاستغلال فى بلادنا .

— ونحن مجتمع تجمعت عليه الدول الطامعة من كل جانب حتى اقتطعت اجزاء من وطننا الكبير ، وسلبتها ، واعطتها لغيرنا دون سند من التاريخ والاخلاق .

— ومن ناحية اخرى فنحن مجتمع يثور على كل عوامل الانفصالية وكل مظاهر الاستعمار والاستغلال باستجماع قواه وتجديد قوميته ، واعادة تماسكه ليقوم بدوره التاريخى فى بناء حضارة انسانية جديدة ، تؤمن بحقوق الانسان والتفاهم بين الشعوب على اساس من العدل والاحترام .

وتشاركنا فى ذلك امم وشعوب نفقت عن نفسها قيود الماضى ، بما تجمع حولها من استعمار واستغلال . ونعمل معها على نصرة حقوق الانسان ، وترجمتها فى حياة الفرد وحياة الشعوب كلها .

ويعظم دورنا ودور هذه الشعوب فى افريقيا وآسيا ، فى هذا العصر الذى مزقته المتناقضات وعوامل الانانية ، والصراع المذهبى . فعالمنا يتنازعه معسكران كبيران وايدىولوجيتان مختلفتان . وتزداد بينهما الحرب الباردة يوما بعد يوم ، وتتعدد فيها اساليب الدعاية الخداعة .

وفى هذا العصر كذلك يزداد سلطان العلم والتطبيق العلمى ، ويوجه الى ميادين هى وبال على الانسانية كلها ، فى حين تشكو ملايين من الافراد فى جهات مختلفة من العالم الجوع والفقر والجهل والمرض .

وفى ضوء هذا المنظور القومى والعالى ينبغى ان تتضح النظرة الى حقوق الانسان ، كما ينبغى ان يكون تفسيرها لاطفائنا وشبابنا :

— فهل يعنى التسامح ، تعليم الاطفال والشباب التهاون مع اعدائنا والطامعين فى بلادنا ، والمعتدين على حقوقنا وحقوق غيرنا ؟

— هل تنيمة التفاهم والصداقة بين الشعوب والدول يعنى تعليمهم معنى التفاهم من وجهة نظر الدول الكبرى التى تستبد بقوة العلم ، والتى تستغله فى زيادة وسائل القتال والحرب ام من وجهة نظر الشعوب التى حرمت من استقلالها ومن المعيشة الكريمة والتى عليها ان تناضل من اجل حرياتها وحقوقها ؟

— هل تعليم الاطفال والشباب معنى الاخاء والمساواة يعنى تجاهل سيادة بعض الشعوب على بعض ، وتمسك بعضها بسياسة سيادة لون على لون وسيادة عنصر على عنصر ؟

— هل احترام كرامة الانسان تعنى انقسام العالم الى دول مترفة غنية ، ودول فقيرة ضعيفة متخلفة ؟

— هل تقدير حريات الانسان حرمان نحو نصف سكان العالم من فرصة التعليم والتمتع بمستوى صحى واجتماعى يليق بكرامة الانسان ؟

— هل تقدير حريات الانسان وحقوقه فى كل مكان يعنى استبداد بعض الدول بالسلطة والنفوذ وتكديسها الاسلحة ، والسباق من أجل المزيد منها ، ثم محاولاتها للاتفاق فيما بينها فى الوقت الذى تحرم فيه شعوب من حقها فى تقرير مصيرها السياسى والاقتصادى والثقافى ؟

— هل اقامة سلام قوامه العدل والفرص بين الشعوب يعنى سيادة ثقافة على ثقافة ، أو عنصر على عنصر ؟

ان معالجة هذه القضايا وغيرها تتطلب النظر اليها من مدخلنا القومى . ومن زاوية مشكلتنا القومية والعالية :

— فنحن نعمل على اعادة تنظيم اقتصادياتنا على أسس جديدة حتى يجد كل فرد فرصة فى العمل والتعليم والصحة ، ونناهض كل من يسعى الى تعطيل هذه الآمال .

— ونعمل على تحرير ثقافتنا مما أصابها من قشور وانفصاليات ، واعتبار الفرد قوة ايجابية فى تنميتها وتوسيع قاعدتها على أساس من الانساق والتكامل .

— ونعمل على تعبئة جهودنا لمقاومة قوى الاستعمار التى ما زالت تهدد اقطار الوطن العربى .

— ونعمل على تدعيم كياننا القومى لمواجهة خطر الصهيونية وما تقوم عليه من تعصب دينى وعنصرى ..

— ونعمل من أجل تعميق شعورنا القومى وتحريره من المؤثرات المعطلة التى تحاول دفعنا الى الوراء فى عصر تزداد فيه قوى التغير وعوامله .

ومعنى هذا كله أن معالجة حقوق الانسان سواء أكانت عن طريق الدراسة المباشرة أو فى ثنايا المواد الدراسية المختلفة — ينبغى أن تركز على تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها فى مواطن معين يستطيع مواجهة مطالب الحياة فى مجتمعنا الجديد ويعمل على تنمية اتجاهاته .

— فيفهم حقوقه وواجباته كمواطن فى مجتمع عربى ، تتوقف نهضته

وتقدمه على تزويد نفسه بالمهارات الفنية والعملية ليقوم بدوره في رفع مستوى معيشتة وزيادة انتاج بلده .

— ألا يمالئ أعداء العروبة أو يترخص في وضع أصابعه عليهم وإظهار نواياهم ، فيدرك المدرس أن تجنب ذلك بتدريس مجرد بعيد عن الاطار القومى الذى يعيش فيه الناشئة ، غش لا يليق بمرب ، ولا يتفق مع خلق مهنته .

— أن يدرك المواطن العربى أن الوعى بحقوق الانسان والعمل من أجلها ليس معناه أن يستوى الاصدقاء والاعداء وأنه لا يميز أحدا من أحد. ويدرك المدرس أيضا أن هذا ضد الحق وضد الموضوعية وضد التربية الصحيحة .

— أن يدرك المواطن أن واقع الثقافة العربية يبرز اتجاهها الانسانى . فلم تكرم أمة الاجانب فيها كما أكرمتهم أمة العرب قديما وحديثا . ولم تمارس أمة التسامح كما مارستها أمة العرب في جميع أقطارها ، ففيها أصحاب الديانات المختلفة والالوان المختلفة ، ومع ذلك فانهم يعيشون أخوة ومواطنين على أساس من المحبة والتقدير .

— أن يتحمس — على أساس من الاقتناع والدراسة — للمثل العليا التى يتضمنها الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، ويدرك أن هجومنا على خيرنا من الشعوب إنما مرده رغبتنا في تصحيح هذه المثل ، وتخليصها مما أحاطها من قيود ومسوخ .

بعض الاسس والاساليب لمعالجة حقوق الانسان في المدرسة

ومن هذه الزوايا ينبغى أن تكون نظرتنا الى حقوق الانسان وتفسيرها لاطفالنا وشبابنا وممارستهم لها كذلك . وعلى هذا النحو أيضا يبدأ تعليمها في أولى مراحل التعليم ويستمر في مراحلها التالية على أساس أن العادات والاتجاهات التى تتكون في الصغر يكون لها أعمق الاثر في حياة الفرد في الكبر . بل يمكن أن يبدأ تعليم الطفل حقوقه وواجباته في المنزل بتوجيهه وإشراف الوالدين ، وذلك بتعويده آداب السلوك وتهذيب علاقاته بأخوانه وبأقرانه .

وليس الغرض من تدريس حقوق الانسان ، أن يستظهر التلاميذ المواد التى يشتمل عليها الاعلان ، وإنما المعول عليه في تدريسها هو مدى ما توفره المدرسة من المواقف الطبيعية والفرص التعليمية التى يمارس فيها التلاميذ حقوقهم وواجباتهم عمليا في المدرسة ، ومدى ما تحدثه هذه الخبرات الملموسة من التغير في اتجاهات التلاميذ وفي سلوكهم . وتتوقف تنمية احترام الحق وأداء الواجب الى حد كبير على الروح التى تسود المدرسة والطريقة التى يعامل بها التلميذ في المدرسة حيث أن اختيار

الطريقة يتضمن اختيار قيم معينة واتجاهات معينة تتضح في سلوك الفرد نحو نفسه ونحو الآخرين .

ولهذا فان التوجيه لعملية التربية في المدرسة تحتم النظر الى حقوق الانسان فيها في ضوء اختيار المادة والطريقة التي يتعلم بهما التلاميذ .
وفيما يلي بعض الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في عمل المدرسة من أجل تنمية الوعي بحقوق الانسان وممارستها .

١ - تفسير المعرفة والاختيار منها :

من المسلم به أن المعرفة تعتبر قوة و طاقة كبرى للتغيير والتجديد في سلوك الافراد والجماعات . وقد اقترن مفهوم التربية ، والتربية المدرسية : عندى وجه الخصوص ، منذ القدم بأهمية المعرفة . وساد الاعتقاد بأن الوعي بالحقائق العلمية الخاصة بالفروق الاجتماعية والثقافية بين الجماعات ، يؤدي الى تحسن العلاقات بينهما ، وأن المعرفة عن الطبيعة الانسانية الفردية والاجتماعية تؤدي الى فهم السلوك الانساني ، وأن التعرف على اسباب التوتر بين الجماعات ومصادره وعوامله ومظاهره سوف يقلل من أحداث التوترات التالية التي قد تنجم في المستقبل ، وأن الامام بتاريخ الجماعات الاخرى وثقافتها ومشكلاتها ومبرراتها سوف يؤدي الى ازدياد قبول ما بين هذه الجماعات من فروق واختلاف على أنها مظاهر طبيعية عادية .

وقد تأخذ المدرسة بهذا كله ، فتزود الاطفال والشباب والكبار بحقائق عن الاجناس المختلفة ، والثقافات المختلفة . وقد تستمد هذه الحقائق من نتائج ونظريات علم الاجناس . فيدرس الاطفال والشباب حياة الامم والشعوب المختلفة بدراسة آدابها وتاريخها ، ومشكلاتها وطبيعتها . بلادها ، وطرق معيشتها وأنظمتها وحقوق الافراد فيها وواجباتهم . وقد يدرسون هذه الامم والشعوب لا على أنها غريبة عنا وإنما على أنها مجموعة من البشر ، يعيشون كما يعيش ويصنعون مدنيات وحضارات كما نقوم نحن بصنعها .

ولكن على الرغم من أهمية المعرفة في التعليم فان قوتها تتوقف على تأثيرها في اتجاهات المواطنين الناشئين . ولا يمكن أن يتضح تأثيرها الا بتفسيرها في ضوء ما يشعر بها هؤلاء الناشئون من مشكلات وحاجات وقضايا . وهنا تكون مسئولية المدرسين والمربين فيسدركون أن أنواع المعرفة المختلفة ليست متساوية في قيمتها التربوية ، وأنه ينبغي أن يختاروا منها في ضوء الاطار القومي الذي يعطون فيه ومن أجله ، ثم يفسروا ما يختارونه حتى يصبح ذا معنى ومغزى عند المتعلمين .

فتدريس حقوق الانسان وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات
بموضوعات ، وما تقوم عليه من حقائق ، يتطلب نوعا معينا من الاختيار
والتفسير حيث أن النظرة الى الحقائق والتفسيرات تختلف من مجتمع
الى مجتمع .

فقد ينظر التلاميذ في بعض الدول الاوروبية الى اننا عند ما نطالب بحقوقنا
في مستوى معيشي لائق : ورغبنا في استخدام العلم لاستثمار مواردها ،
اننا نأخذ منهم أكثر مما نعطي . غير أنه ينبغي أن توضع القضية موضعاً
آخر ، فينظرون الى الحضارة الانسانية على أنها شركة بين الناس جميعاً ،
وأن الحقوق لا تتجزأ وأن الاوربيين لم ينفردوا باقامة هذه الحضارة أو
الحصول على حقوقهم في الاستقلال والحرية والتمتع بفرص التعليم
والصحة ، وانما نطالب الآن بكل هذا لاننا نريد أن نأخذ منهم كما أعطيناهم
من قبل ، فإرد الغرب الامانة على أنها واجب لا على أنها منحة . ذلك اننا
قد بلدنا من أجل بناء هذه الحضارة ووضعنا أسسها وان كان الغرب
الآن يؤتي ثمارها . وعلى هذا النحو ينبغي أن نفسر الحقائق وننظر الى
حقوقنا عند دراسة مثل هذه القضية وما يتبعها من قضايا .

وبهذا المعنى تفسر الحقائق الخاصة بحقوق الانسان عند ابرازها في
المجالات المختلفة في الاقتصاد والسياسة والاخلاق . فهذه كلها تختلف
من حيث مفاهيمها واتجاهاتها من مجتمع الى آخر وتختلف فيها بالتالي
معاني الحقوق والواجبات . ومن ذلك ما يتصل بالحقوق الآتية من حقائق
ومفاهيم :

— كل شخص له حق التملك ، هكذا يقول الاعلان . ولكن هذه
العبارة عامة . ذلك أن الاعلان لم يحدد ماهية الملكية وحدودها وأسسها ،
وترك للقوانين والدساتير المحلية والقومية تفسيرها وتحديداتها . ونجد
في المجتمع الاشتراكي أن الدولة هي التي تملك أو توجه وسائل الانتاج
والموارد الطبيعية . أما النظام الذي يقوم على مبدأ الحرية الطبيعية
للانسان ، فإن الموارد والمشروعات تكون ملكاً للأفراد . وبين النظامين
توجد فلسفات ونظم اقتصادية متباينة وتفسيرات شتى . فحق الملكية
يتعرض لاسئلة كثيرة من قبيل : هل ملكية الدولة لموارد البلاد تتضمن
انقاصاً لحرية الافراد ؟ هل المشروعات الخاصة الفردية تتضمن انقاصاً
للحقوق الاقتصادية والاجتماعية للأفراد عامة ؟ ما نوع الملكية ؟ ما الحدود
بين الملكية الخاصة والملكية العامة ؟

— كل فرد له حق العمل . هكذا يؤكد الاعلان . وهذه عبارة عامة
أيضاً . وقد يكون الاتفاق عليها سهلاً غير أن تفسيرها وتنفيذها يعتبر من
الامور السياسية والاقتصادية الكبرى . فان هذا الحق يرتبط بحق آخر
وهو حق الحياة والحرية . وهنا تأتي العلاقات المختلفة بين

الدولة من ناحية والافراد من ناحية أخرى . وهى علاقة تختلف من مجتمع الى آخر .

— كل فرد له الحق فى حرية التعبير والاختلاف فى الراى مع الآخرين .
هكذا يذهب الاعلان ، ولكن ما مدى هذا الحق ؟ كيف يعبر الفرد عن رايه .
وما وسائل ذلك ؟ ما الحدود الخلقية والاجتماعية لهذا الحق ؟ ما حدوده
القانونية ؟

٢ - اختيار العمليات التربوية وقيمتها فى أن يرى الفرد نفسه ويحسنها :

لعل من أهم أهداف التربية تنمية وعى الفرد بنفسه ، فيعرف .
استعداداته وامكانياته وقدراته ، ويقدر الدور الاجتماعى الذى يمكنه .
أن يضطلع به بنجاح ، وأن يختار الوسائل المختلفة التى تساعد على تنمية
نفسه بنفسه ، ويدرك فى سياق هذا كله حقوقه وواجباته . وبذلك تتفق
التربية فى وظيفتها وهدفها مع روح الاعلان العالمى فى حقوق الانسان
وما يقوم عليه من قيم انسانية .

غير أن تحقيق هذا الهدف — وهو غاية الاهداف التربوية والاجتماعية —
يتطلب نوعا معيناً من العمليات التربوية ، حيث أن هذه العمليات لا تتساوى
فى أثرها وفعاليتها ولا تؤدى بالضرورة الى تحقيق هذا الهدف الكبير .

ولهذا فإن تحقيقه يتطلب اعتبار تلك العمليات التى تساعد الفرد
على الكشف عن ذاته وتنميتها وسط علاقات اجتماعية . ففى هذه
العمليات يستطيع الفرد أن يحل مواطن الضعف وثقوة فيه ، والنظر الى
نفسه فى نطاق خبرة الآخرين ، فيتولد لديه الفهم لنفسه وفهم
للآخرين ، وشعوره بالاخوة بينهم ، ويحسن قيامه بدوره وتحمل نتائج
عمله ، وتقدير نشاط الآخرين والاسهام فى تقويم هذا كله من أجل تحسينها
وتجديدها .

وللمدرسة وسائل كثيرة تستطيع أن تحقق لها هذه الغاية :

فعن طريقة دراسة الادب ، وتشجيع الفنون الابتكارية وجمعيات
التمثيل ، يستطيع الاطفال والشباب أن يروا أنفسهم ويقومونها . وعن
طريق تنظيم أنواع النشاط المشترك والتعاون بين التلاميذ لتحقيق
اغراض مشتركة ، يزداد فهم بعضهم لبعض وتتضح لهم بعض المفاهيم
كالتعصب والانانية والتسامح والمصلحة العامة والاهتمامات المشتركة
وجرية التعبير والتعاون والاخوة والولاء الاجتماعى وغيرها من المفاهيم
التي تحدد معانى الحقوق والواجبات فى اطار اجتماعى .

والمدرسة كذلك فى اختيار عملياتها التربوية على هذا النحو ، تقوم

بدور سيكولوجى خطير وهو مساعدة الناشئين على التعبير عن دوافعهم وأسباب ما يكون فى نفوسهم من ضيق أو مؤثر أو صراع ، وتعمل بوسائلها العلاجية التربوية على إزالة هذه الاسباب ، وتوجيه ما لديهم من دوافع توجيهها اجتماعيا سليما . وبذلك تحقق لهم ماينبغى ما يكون لهم من صحة عقلية ونفسية .

(٣) تنمية العلاقات الانسانية الديمقراطية :

وفهم الفرد لنفسه ، وتقديره للمصلحة العامة ، واحترام حقوقه . وحقوق غيره ، وتقدير واجباته نحوهم فى حياته وعمله - صفات لا تتوافر الا وسط نوع معين من العلاقات الانسانية . هذه العلاقات التى تقوم على أسس أفقية لا رأسية ، تسمح للأفراد بالآخذ والعطاء ، والتعاون والتبادل . والاشتراك فى تحمل الواجبات وتقويم النتائج .

وفى هذه العلاقات تستطيع المدرسة أن تقوم بعملها فى سهولة ويسر ، وأن تحفز الجميع على العمل كل فى الاتجاه الذى ينبغى أن يعمل فيه ، وتنسيق جهودهم من أجل مصلحة العمل ، وتقويم جهودهم تقويما اجتماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز المدرسى كله ، ويترتب على هذا التقويم إعادة النظر فى توجيه العمل وتنسيقه وهكذا .

وفى هذا النوع من العلاقات الأفقية تحقق المدرسة كثيرا من حقوق الإنسان .

- فيشعر التلاميذ أنهم متساوون فى الكرامة والحقوق ، وقد وهبوا عقلا وضميرا ، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضا بروح الأخاء .

- ويدرك كل منهم حقه فى التمتع بكافة الحقوق والحريات التى لغيره دون تمييز أو تفرقة وخاصة من حيث العقيدة أو الطبقة الاجتماعية .

- ويفهم كل منهم معنى المساواة أمام القانون والمصلحة العامة .

- ويقدر كل منهم حقه فى التعبير عن رأيه مع احترام آراء الآخرين .

- ويخضع كل منهم - على أساس من الوعى والاقتناع - فى ممارسة حقوقه وحرياته لمقتضيات نظام الجماعة والمصلحة العامة والأخلاق .

- وفى مجال المدرسة الكثير من الوسائل والخبرات التى يمارس فيها الأطفال والشباب هذه العلاقات وما تنطوى عليه من قيم وحقوق :

فالإدارة المدرسية ينبغى أن تكون عملية انسانية اذا ما قامت على أساس فاعلية كل من تشملهم المدرسة من موظفين وإداريين وطلاب وآباء ، وأدرك هؤلاء جميعا أنهم هم الذين وضعوا القوانين بغية تنظيم العلاقات وتحسينها لا بغية تعقيدها .

وفي الرحلات والمعسكرات والاجتماعات والحلقات فرصة لممارسة كل فرد من أعضاء المدرسة حقوقه وواجباته . والمناقشة والمشاركة في اتخاذ القرارات الجماعية والعلاقات بين التلاميذ والمدرسين وبين المدرسين بعضهم وبعض تعتبر مجالا كبيرا لكل منهم لتنمية الشعور بالانتماء والطمأنينة والامن ، وقيامه بدوره في الانتاج والتحسين .

والواقع ان تنمية العلاقات الانسانية على هذا النحو يعتبر مسئولية قد تنفرد بها المدرسة عن غيرها من المؤسسات بالنسبة للناشئين ، وذلك بحكم تكوينها ، فهي تضم المواطنين الصغار على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية ومعتقداتهم الدينية . ومن ثم ينبغي أن تتحمل مسئولية تنمية اتجاهات مشتركة وقيم مشتركة بينهم جميعا ، وذلك بعد تصحيح ما لديهم منها ، أو تعديلها أو تدعيمها .

وتحقيق المدرسة لهذه الاسس والاساليب يتضمن قيامها بدورها في البيئة التي تعمل فيها من حيث كونها :

- القوة الدافعة لها : بأن تحرك البيئة ، بجميع ما تملكه من وسائل ، لتحسين ظروفها الثقافية والصحية والاجتماعية والاسرية ، وظروف الانتاج والعمل . اذ بذلك تعمل من أجل ما نسميه بالصحة الاجتماعية .
- والقوة العلاجية لافرادها : بما توفره من وسائل التعبير ، والمشاركة ، والدراسة فتيح للافراد في داخلها وخارجها دراسة انفسهم ، وادراك امكانياتهم ، وتنمية الشعور بالامن ، والانتماء ، والمسئولية والزمالة ، والثقة .

حقوق الانسان في المنهج المدرسي

ولا تتوافر هذه الاسس والاساليب الا في خبرات تعليمية من نوع معين ، يتكون منها المنهج المدرسي . والواقع ان اختيار نوع المنهج يعتبر من أهم المسائل الخلقية الفلسفية في ميدان التربية ، اذ أن هذا الاختيار يعنى اختيار نوع معين من القيم والاتجاهات وتفضيلها على غيرها في سلوك الناشئين ، الذين يتعلمون في هذا المنهج وبوساطته . فالمنهج الذي يقوم على مراعاة حاجات التلاميذ وحقوقهم ، ويعمل على تعميق واجباتهم في اطار اجتماعي واضح ، يختلف عن ذلك المنهج الذي يقتصر على مجموعة من المواد الدراسية التي تعالج فيه معالجة مجردة ، غير مشروطة أو متأثرة بتطورات المجتمع وأحداثه وأهدافه وغيرها مما يؤثر على شخصيات المواطنين الصغار والكبار .

وبهذا المعنى ، فان تأكيد حقوق الانسان وتفسيرها تفسيراً اجتماعياً واكسابها معنى ومفزى بالنسبة للناشئين ، ووعيمهم بها في علاقاتهم وسلوكهم

بتطلب من المدرسة اختيار منهجها - أى خبراتها وأنواع نشاطها ووسائلها وأدواتها وعلاقاتها - على أسس اجتماعية توفر له توجيهها اجتماعيا - يستمد مقوماته من حاجات المجتمع الذى يعتبر الناشئين جزءا منه ومواطنين فيه . وكلما كان المنهج مشبعا اجتماعيا وقوميا زاد تأثيره فى تغيير سلوك الناشئين فى الاتجاهات المرغوب فيها .

وفى مثل هذا المنهج تشبه مكانة حقوق الانسان ، مكانة اللغة القومية التى يتعلم بها التلاميذ ، والتى يتفاعلون بوساطتها . وبذلك لا يمكن أن ننظر الى حقوق الانسان على أنها مادة منفصلة مستقلة مثل الحساب أو الكيمياء وغيرهما مما نعرفه من المواد الدراسية المألوفة . فكما أن تدريس وتعليم وممارسة اللغة القومية تهدف الى مساعدة التلاميذ على تحسين تفكيرهم واتصالاتهم الاجتماعية ، فإن تعليم حقوق الانسان - بهذه الصورة - يعنى الاهتمام بتنمية انماط السلوك المرغوب فيها ، وما تقوم عليه من علاقات وتفاعلات فى داخل المدرسة ومواقف الحياة المتعددة .

وعنى هذا النحو تصبح حقوق الانسان موضع اهتمام جميع المدرسين على اختلاف تخصصاتهم ، فيسهمون فى تنميتها وتعميقها وتدعيمها مع الناشئين فى كل موقف من المواقف التعليمية داخل الفصول الدراسية وخارجها .

ومن هذه البداية ينبغى أن ننظر الى حقوق الانسان فى المنهج ، حتى أنه إذا كان من المرغوب فيه تدريس حقوق الانسان كمادة خاصة أو تأكيد بعض المواد الدراسية عليها ، أو إبرازها وتفسيرها فى موضوعات معينة . ذلك أن نقطة البداية فى العملية التعليمية تحدد اتجاه هذه العملية ، وما تنطوى عليه من قيم وأهداف . فتشبع الجو المدرسى ، وما فيه من علاقات ومواقف بحقوق الانسان ، تعتبر نقطة بداية تختلف فى تأثيرها وقيمتها بالنسبة لنمو التلاميذ ونظرتهم الى أنفسهم وإلى غيرهم ، عن تأثير الجو المدرسى الذى تحدده علاقات راسية يكون فيها التلميذ وسيلة لغاية محددة هى إتقان ما فى الكتب المدرسية من معلومات واسترجاعها فى أوقات معينة دون ممارسة لها أو أنفعال بها .

وتتضح نقطة البداية فى كل نشاط يقوم به التلاميذ ، إذا نظرنا الى بعض الأمثلة وما تنطوى عليه بالنسبة لتأكيد حقوق الانسان ، فى ثلاثة مجالات من النشاط المدرسى :

- فى العلاقات الاجتماعية التى تسود الفصل .
- فى مناقشة الاحداث الجارية والمشكلات والقضايا القومية والعالمية
- فى المواد الدراسية ذاتها .

أولا : فى العلاقات الاجتماعية فى الفصل :

قد يكون الأخذ بالمبادئ الديمقراطية فى تنظيم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ فرصة فسيحة لاحتساس التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم ، كما قد تتيح لهم الفرصة لدراسة هذه الحقوق والواجبات دراسة واعية مقصودة فتتنظيم مجالس الفصول ، وإسهام كل تلميذ فى تكوينها ، وقيامه بدوره فيها ، قد يؤدى بهم إلى دراسة بعض مواد الإعلان العالمى لحقوق الإنسان - بتوجيه المدرس وإرشاده . ومن هذه المواد ما تنص على أن :

— لكل فرد الحق فى الاشتراك فى إدارة الشؤون العامة لبلاده ، إما مباشرة أو بواسطة ممثلين يختارون اختيارا حرا .

— لكل شخص نفس الحق الذى لغيره فى تقلد الوظائف العامة فى البلاد .

— أن إرادة الشعب هى مصدر سلطة الحكومة ، ويعبر عن هذه الإرادة بانتخابات نزيهة دورية تجرى على أساس الاقتراع السرى وعلى المساواة بين الجميع أو حسب أى إجراء مماثل يضمن حرية التصويت .

وفى هذا المجال كذلك يمكن — وبخاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية — معالجة بعض المبادئ الأساسية التى ينبغى أن تقوم عليها العلاقات بينهم وبين الناس فى مجتمعهم ، ومن هذه المبادئ : المساواة ، والعدل والجزاء ، والزمالة والأمن ، ووقت الفراغ ، والحرية فى التعبير والنقد والتغيير ، والواجبات فى المجتمع ، والتسامح .

غير أن هذه المبادئ ينبغى أن تفسر تفسيرا اجتماعيا فى ضوء مطالب المجتمع الذى يعيشون فيه واتجاهاته . وذلك أن مضامينها ومعناها وتفسيراتها وتطبيقاتها تختلف من مجتمع إلى آخر ومن نظام سياسى اقتصادى إلى نظام سياسى اقتصادى آخر .

ثانيا : حقوق الإنسان فى الحوادث الجارية والقضايا القومية والعالمية :

وفى مناقشة المدرسة — ابتدائية كانت أم ثانوية — للحوادث الجارية والقضايا القومية والعالمية مجال كبير لقيامها بدورها فى توجيه الاجتماعى لسلوك التلاميذ ، على أساس من البصر والفهم . ففيها يمكن لهم ربط الأحداث والقضايا المختلفة بمشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم واتجاهاتهم ، وعن طريقها يمكنهم تنمية القدرة على التفكير وتكوين الأحكام السليمة .

ويمكن للمدرسة إبراز معنى حقوق الإنسان ، وما يرتبط بها من

اتجاهات سياسية واقتصادية مختلفة . ولبيان ذلك نسوق مثالا من حياتنا القومية وهو « تأميم شركة قناة السويس » عام ١٩٥٦ . ونعرف أن هذا الموضوع أصبح موضع اهتمام الكثير من الكتب المدرسية في جميع مراحل التعليم ، إلا أنه قد يعالج من زاوية تاريخية أو من زاوية قانونية أو من زاوية سياسية أو من هذه الزوايا جميعا . غير أن موضع الاهتمام ينبغي أن يكون في إبراز ما انطوى عليه هذا الاجراء القومى الصريح من قيم انسانية واتجاهات قومية تتفق مع حقوق الانسان كما وردت في الاعلان العالمى لحقوق الانسان .

ولهذا يمكن للتلاميذ - حسب مستويات أعمارهم - معالجته من زاوية « حق تقرير المصير » . فيعرفون أن تضمين هذا الحق بين حقوق الانسان في وقتنا الحاضر في وثيقة عالمية يعتبر الاول من نوعه ، ثم انه كان الحق الوحيد ، من بين حقوق الانسان ، التى وردت في الاعلان - الذى اثار خلافا كبيرا بين الدول الكبرى والصغرى . ومن هنا تأخذ الدراسة طابعا جديا يمس الكثير من الاحداث التى تعيش فيها شعوب أفريقية وآسيا وأوربا كذلك .

- فقد رأت الدول الاستعمارية : أن ميثاق حقوق الانسان ينص على حقوق فردية ، أما حق تقرير المصير فهو حق جماعى ، ولهذا فلا محل له بين مجموعة حقوق الانسان ، ثم انه يعتبر مبدءا سياسيا ينبغي أن يخضع لمبادئ أخرى كالمحافظة على السلام والامن الدوليين . بل ان هذه ذهبت الى تعقيد هذا الحق وتعطيله ، اذ أكدت انه مبدء غامض ، يصعب تحديده لان تطبيقه قد يتخذ صورا متعددة منها حق الاقاليم فى الاستقلال عن أوطانها وحق الاقليات والافراد كذلك فى الانسلاخ عن مجتمعاتهم .

- أما مجموعة الدول الافريقية والآسيوية ، فانها أصرت على أن حق تقرير المصير شرط اساسى لتطبيق جميع حقوق الانسان الاخرى ، حيث أن الشعب المحروم من حقه فى الاستقلال والحرية ، لايسمح لافراده بالتمتع بسائر الحقوق . ثم ان انكار هذا الحق هو سبب المصاعب والاضطرابات والمعارك التى تعانيها كثير من الشعوب الصغيرة اليوم . واذا كان حق تقرير المصير جماعى فى مظهره فانه فردى فى جوهره ، حيث أن طريقة تطبيق هذا الحق هى الاستفتاءات والانتخابات التى يبدى فيها كل فرد من أفراد الشعب برأيه فى حرية . كما ان الكثير من حقوق الانسان جماعية من حيث أثرها ، فردية من حيث ممارستها كالحق فى التعليم والحق فى العمل والحق فى تكوين الاسرة والمحافظة على سمعتها .

ومن هذه الدراسة يفسر التلاميذ الاحداث الجارية على المستويات القومية والعالمية ويصلون الى فهم مضمون هذا الحق الذى يؤكد ما يأتى :

- يجب أن يكون لجميع الامم والشعوب الحق فى تقرير مصيرها ، أى

حقها في ان تقرر بحرية وضعها السياسى والاقتصادى والاجتماعى والثقافى .

— يجب على جميع الدول بما فيها تلك الدول المسؤولة عن ادارة المناطق غير المتمتعة بالحكم الذاتى ، والمناطق الخاضعة للوصاية ، وكذلك الدول التى تتولى في أية صورة ممارسة هذا الحق نيابة عن شعب آخر — أن تعزز تنفيذ هذا الحق في جميع المناطق ، وأن تحترم المحافظة على هذا الحق في الدول الاخرى ، على أن يتم ذلك وفقا لشروط ميثاق الامم المتحدة .

— يجب أن يتضمن حق الشعوب في تقرير مصيرها السيادة الدائمة على ثروتها ومواردها الطبيعية ، ولا يجوز في أية حال ان يحرم شعب من وسائله الخاصة بالعيش على اساس اية حقوق تدعيها دول أخرى .

وفي هذا الاطار ندرس تأميم شركة السويس ، ونقدر حقنا فيها ، ودورنا في تدعيم حقوق الانسان والسلام العالمى .

وفي هذا الاطار كذلك يمكن ان نعالج مختلف القضايا التى تقلق الضمير الانسانى في وقتنا الحاضر ، حتى يتفهم الطلاب والتلاميذ التناقض الذى يعيش فيه العالم ، والدور الذى تتخذه بلادنا في تدعيم قضية حرية الانسان .

ولعل مشكلة فلسطين تعتبر من أهم المشكلات التى تبرز هذا التناقض الذى تعيش عليه الدول الكبرى التى تتحكم في مصير العالم .

فيدرس الطلاب والتلاميذ هذه القضية من زاوية حقوق الانسان حتى يدركوا أنه في العام (١٩٤٨) الذى شهد مولد الاعلان العالمى لحقوق الانسان ، قامت الدول الكبرى باكبر جريمة عرفها التاريخ . بل ان بعض الاقلام التى وقعت هذه الوثيقة باسم حرية الانسان وكرامته في هذا العام صدقت على وثيقة مصادرة حرية شعب بأسره هو شعب فلسطين .

ثالثا : حقوق الانسان في المواد الدراسية :

وقد تبدو معالجة حقوق الانسان بهذا الاسلوب في غير حاجة الى مؤهلات خاصة أو أنها لا تتصل بالمواد الدراسية المتخصصة . غير ان معالجة المواد الدراسية ذاتها من منظور اجتماعى قومى قد تؤدي الى ابراز الكثير من هذه الحقوق وتفسيرها تفسيراً علمياً اجتماعياً .

ففي ميدان تدريس اللغة — في الادب والتعبير والمناقشة — امثلة

ثيرة للتلاميذ يتعلمون منها حقوق الانسان - فقرة الشعر والقطع الادبية والتعبير عن الاحداث الجارية بالكتابة او اللسان ، والتمثيل كلها وسائل لتقدير التلاميذ لها وممارستهم اياها .

وميدان تدريس التاريخ يعتبر من أهم الميادين لمعالجة حقوق الانسان لسببين أولهما : أنه يصعب تقدير معنى الاعلان واهميته دون دراسة اطاره التاريخي . وثانيهما : ان دراسة التاريخ التي لا تسلط الاضواء على انواع الكفاح الانساني من حيث اسبابه ومشاعره ودوائره ، ونتائجه ، لا تكون قد استفلت جميع ما في التاريخ من امكانيات ، بل انها تفقده وظيفته الاجتماعية وقوته في تغيير الاتجاهات الانسانية .

فمن التاريخ يمكن تفسير الكثير من مواد الاعلان من زاوية قومية وعالمية وذلك عن طريق قصة حقوق الانسان ، والثورات التي قامت من اجل استخلاصها ، والحركات التي عبرت عنها ، والانظمة السياسية والاقتصادية التي ابتكرها الانسان من اجل تنظيم علاقاته على اساس هذه الحقوق ، كالديمقراطية والاشتراكية والرأسمالية ، بظلالها المختلفة .

ومن التاريخ ينبغي ان يستمد التلاميذ في بلادنا درسا عميقا وهو ان حقوق الانسان ليست هبة او منحة ، وانما هي نتاج جهود انسانية ومعارك دامية خاضها الانسان في كل مكان . وان أوروبا التي تصدق على موائيق حقوق الانسان هي اول من انكر هذه الحقوق في مجال التطبيق ، وان الشرق اذ يكافح الآن من اجلها انما عليه ان يصححها ويطبقها حتى تستقيم حياة الانسان فيه ، ويصبح قوة ايجابية في التغيير والتوجيه القومي والعالمي .

وفي تدريس العلوم ينبغي ان يبرز مغزاها الاجتماعي ، وعلاقة ما تتمخض عنه من نتائج وتطبيقات بحياة الانسان الاجتماعية والاقتصادية . ذلك ان أهم ما يميز تدريس العلوم في المدارس هو انها كثيرا ما تؤخذ مجردة ، على شكل قوانين وقواعد ومعادلات بل ان العلماء انفسهم قد يغلب عليهم سلطان الميدان وطرائقه فلا يدركون مدى ما تؤدي اليه من نتائج وتطورات اجتماعية .

وفي هذا العصر الذي يزداد فيه العلم قوة وتأثيرا على علاقات الدول ومستويات معيشتها ينبغي ان يعي التلاميذ والطلاب ما ينبغي ان يوجه اليه العلم في الميادين الاجتماعية والاقتصادية لا في ميادين الحرب والقتال فحسب .

وهنا يمكن لهم دراسة ما تنطوي عليه المادة الخامسة والعشرون من

الاعلان من موجهات وتفسيرات لتطبيقات العلمية . اذ تنص هذه المادة
على ان :

— لكل شخص الحق في مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على
الرفاهية له ولاسرتة ويتضمن ذلك التغذية والملبس والسكن والعناية
الطبية وكذلك الخدمات الاجتماعية اللازمة ، وله الحق في تأمين
معيشته في حالات البطالة والمرض والعجز والترممل والشيخوخة
وغير ذلك من فقدان وسائل العيش نتيجة لظروف خارجة عن
ارادته .

وعلى هذا يمكن لكثير من المواد الدراسية ان تبرز معاني الحقوق
والواجبات وان تنمي في التلاميذ والطلاب بصرا وذكاء بالنسبة لحاجاتهم
ومشكلاتهم في مجتمعهم . وبذلك تستطيع هذه المواد ان تكون ادوات
تجديد وتغيير في سلوك الناشئين على نحو يمكنهم انفسهم من ان يكونوا
قوى للتغيير والتجديد في مجتمعهم .

والخلاصة : انه اذا كانت حقوق الانسان ينبغي النظر اليها من منظون
اجتماعي قومي ، فينبغي كذلك النظر اليها في ضوء مطالب السلام العالمي
ومطالب الانسان في كل مكان . على انه اذا كنا نناقش هذا الموضوع في
مدارسنا فائنا ننتظر من المدارس في جميع بلاد العالم — وخاصة في الدول
الكبرى ، ان تبذل جهدا اكبر من جانبها في هذا السبيل ، على نحو يمكن
الناشئين فيها من تقدير حقوقنا في بلادنا ، ودورنا في بناء الحضارة
الانسانية اذ الملاحظ اننا نبذل في سبيل تدعيم التفاهم العالمي اكثر مما
تبذله هذه الدول الكبرى .

والقضية الاساسية بالنسبة للانسان في كل مكان هي ان حرياته
لا تتجزأ وان حقوقه لا تتجزأ . كما ان حريات الانسان وحقوقه ترتبط
بحريات الانسان وحقوقه في كل مكان .

والسبيل الى مواجهة هذه القضية هي التربية الصحيحة بوسائلها
كما اكدنا في هذا البحث . ذلك ان التربية الصحيحة هي دعامة تكوين راي
عام مستنير يقوم على اقتناع ودراسة وبصر .

* * *

أهداف التعليم المهني الزراعي

بين التعليم والإنتاج والإرشاد والخدمة

للدكتور مصطفى كامل إدراة

قد يبدو من البديهيات أن يكون هدف المدرسة الزراعية التعليم . ولكن هناك من يتأثر بالطابع المهني للتعليم الزراعي ، فيصنع على المدرسة الزراعية طابعا « إنتاجيا » . بل من الناس من يذكر صراحة أن المدرسة الزراعية هدفها الإنتاج ، ولا هدف لها سوى الإنتاج . وقد يصاغ هذا الهدف في عبارة تعطى طابع التقدير ان لم يكن التقديس .

مثل : هدفنا رفع مستوى الإنتاج عن طريق افراد يعرفون الإنتاج ويتقنون أساليبه ، كما لو كان الإنتاج هو الهدف وتخرج هؤلاء الافراد وسيلة أو وسيلة .

وقصارى القول أن الإنتاج كثيرا ما يذكر أنه « هدف » ، بل قد يذكر باعتباره « الهدف » هذا فيما يختص بالإنتاج .

ثم ان المدرسة الزراعية قد تأثرت « بصيحات » شبه تربوية ، ظهرت في أعقاب الحرب العالمية الثانية ، وزادت منذ سنة ١٩٥٠ ، هذه الصيحات تنادى بأن المدرسة مركز للإشعاع . وهنا مجال واسع لسوء التفسير ، وبخاصة أن « البداجوجيا » لم تصل للتعليم الزراعي الا حديثا . أى إشعاع ؟ لقد فسر كثير من الناس هذه العبارة غير الدقيقة ، أو شبه التربوية ، بأنها تعنى أن المدرسة مركز للإرشاد الأهلى فى الحى أو البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة . وفسرها آخرون بأنها مركز لخدمة الحى أو البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة أيضا . ويبدو هنا أن هناك لبسا أو تخبطا فى فهم مدلول الإشعاع والإرشاد . فبينما لا تستطيع المدرسة أن تشع الى المجتمع كل تراث المجتمع الذى تعنى المدرسة به ، ولا تستطيع أن تشع الى المجتمع فى كل وقت ، كما لا تستطيع ان تشع الى جميع افراد المجتمع ، نجد أن على المدرسة واجبا « إشعاعيا » هو « تنمية » افراد من المجتمع وتحسين سلوكهم وتعريفهم بتفاعلات اسلم مع التراث الثقافى والتأثير فيهم بحيث يؤثرون بدورهم فى تلاميذ المدرسة الزراعية فتسهل

* هذه حلقة ثالثة عن أهداف التعليم الزراعي وقد سبقت حلقتان : الاولى فى العدد الثانى من السنة الثالثة عشرة « يناير ١٩٦١ » والثانية فى العدد الثالث من السنة نفسها .

مهمة المدرسين ، أى « تربية » هؤلاء الافراد ، أو تعليمهم . والمقصود
بـهؤلاء الافراد من المجتمع هم أولئك الذين فى غير سن التعليم ، أو من
تخرجوا من المدارس حديثا ، أو من فاتتهم فرص التعليم ، أو من يريدون
تجديد خبراتهم التعليمية لقدم عهدهم بالتعليم . ونطلق على هؤلاء كلمة
الكبار . ونحدد المقصود بها بالكبار الذين يرغبون فى دراسة الزراعة أو
يستفيدون من دراستها أو يحتاجون اليها ، سواء كانوا مزارعين أو
خريجين فى مدارس زراعية .

فهناك فرق اذن بين الاشعاع شبه التربوى ، وبين التعليم بالمعنى
التربوى .

كما ان هناك فرقا بين التعليم بالمعنى التربوى وبين الارشاد ، اذا
اعتبرنا الاول عملية منظمة فيها توجيه وعناية فردية ومواظبة وتهتم
بجوانب شخصية الفرد جميعها ، بينما يقوم الارشاد على الصداقة أو
الحاجة الطارئة والتدريب والعناية بالجماعة (وان كانت العناية بالفرد
موجودة بقلة) بهدف هو زيادة الانتاج وتحسينه ولو لم يتغير سلوك
الفرد .

ولسنا نريد ان نتورط فى مناقشة جوفاء عن ايهما اهم : التعليم ام
الارشاد ؟ فكلاهما مهم ، ولكن لكل منهما مجاله ورجاله ووسائله . ولكن
هل المدرسة الزراعية المسؤولة عن تعليم الزراعة مسئولة « ايضا » عن
« الارشاد » الزراعى ؟ أم ان الارشاد ليس من وظائفها ؟

وما قيل عن الارشاد يقال عن الخدمة ، من حيث ان مدرك « الخدمة »
قد دخل التعليم الزراعى مع - أو نتيجة - الدعوة الى اعتبار المدرسة
مركزا للاشعاع . وتورطت مدارس كثيرة فى خدمات لا حصر لها ، مثل
انتاج مخلات لشهر رمضان ، أو عمل « رواتب » من الزهور للصفوة ،
أو بيع الخضر التى لا تنتشر فى البيئة الجغرافية المحيطة بالمدرسة ، أو
تحويل اللبن الحليب الى سمن بكميات كبيرة كل شتاء لاجابة طلبات
المهتمين على ما فى هذه العملية من خسارة تبرر باصابة المواشى بأمراض
تحول دون بيع الحليب أو تصنيعه الى جبن . بل ان الخدمات ليس لها
آخر . فتؤجر المدرسة آلاتها ومواشيها للاهالى وتقاوم الآفات فى
زراعاتهم ، الخ .

اذن فالمشكلة - ما المركز السليم لاهداف التعليم الزراعى ، بين
التيارات المختلفة التى تدعو للتعليم وللانتاج وللارشاد وللخدمة - مشكلة
حقيقية ، تخير كثيرا من رجال التعليم عامة ورجال التعليم الزراعى بصفة
خاصة .

وسنناقش فيما يلي الفروض المختلفة ، لعل هذه المناقشة توصلنا الى تحديد الوضع الصحيح لاهداف التعليم الزراعى .

أولاً - التعليم هدفاً :

انشأ المجتمع وزارة التربية والتعليم لفرض التعليم ، مثلما انشأ وزارة الزراعة لفرض تحسين الانتاج الزراعى . فالمهمة التى اسندتها المجتمع للمدارس هى التعليم . وبالتالي فمهمة المدارس الزراعية تتميز بتعليم الزراعة الى جانب تعليم المواطن فيها عامة .

ولكى يسهل تأثير المدرسة على تلاميذها ، تؤثر فى آبائهم التأثير ذاته . كما تؤثر فى الخريجين بتجديدهم وتعليمهم حل مشكلاتهم فى المهنة واعدادهم لمن زراعية جديدة . كذلك تؤثر فى الافراد الذين لم يتلقوا تعليماً زراعياً ولديهم حاجة اليه أو رغبة فيه أو هم يتأثرون به .

ومعنى هذا أن علينا أن نكف عن تصور المدرسة الزراعية تعلم نهاراً فقط ، بل تعلم نهاراً للتلاميذ النهاريين طول الوقت وليلاً صفار الزراع وكبارهم والخريجين ومن اليهم .

وهذه المهمة شاقة ، وتضاعف جهود المدرسة .

ويلاحظ أن الشبه بين أساليب تعليم التلاميذ النهاريين وبين « تعليم » غيرهم كبير ، فيقدر على هذا أو ذاك بسهولة المدرس المؤهل . فكل العاملين من طبيعة مهنة المدرس .

ومن « مظاهر » التعليم عنايته بالانتاج . ووسيلته فى ذلك العناية بخبرات التلاميذ الانتاجية . وهذا أحد « المظاهر » وليس هدفاً من اهداف التعليم . فأهداف التعليم لا تقف - ولا يصح أن تقف - عند الانتاج . ولكن التعليم يعمل على تنمية شخصية الافراد بحيث يصيرون أكثر قدرة على الانتاج والمحافظة على صحتهم ، الخ . ووقوف اهداف التعليم عند الانتاج يترتب عليه تخريج فئة من الزراع المهرة أو نصف المهرة . ولكنه لا يؤدي الى تخريج مزارعين يتخذون القرارات وينفذون من المهارات بما لا يقدر عليه الزراع العاديون ويتابعون أعمال غيرهم التنفيذية وفق الخطوط المرسومة لهم . وبديهي أن مدارس الزراعة لا تهدف الى تخريج الزراع المهرة أو نصف المهرة . انما تهدف الى تخريج قوم أكثر من هؤلاء عمقا وفهما وأقدر على تحمل المسئوليات . وعملية اعداد هؤلاء القوم عملية تعليمية .

ولا يعترض أحد - فيما نعلم - على التعليم هدفاً . ولكن من المناسب أن يشترك فيه .

ثانيا - الانتاج هدفا :

لا شك أن زيادة انتاج الارض الزراعية عامل له من الفائدة مالا يمكن انكاره . فان الهدف من تحسين الزراعة هو زيادة الانتاج . وهذا الانتاج يتحول الى نقود ولا يوجد سبب واحد يؤدي بنا الى كراهية النقود .

ولاشك أيضا أن الانسان يشعر بالفخر والاعتزاز حينما يرى ثمرة مجهوده قد أينعت . ويعمل هذا على شعور الفرد بالسعادة .

ثم ان مشاهدة التلاميذ مدارسهم تنتج انتاجا فائرا لما يؤثر فيهم ، فيعملون بدورهم على زيادة انتاج الارض التي يزروونها سواء كانت لهم أو لغيرهم . وفي هذا زيادة في انتاج الدولة وتحسين اقتصادها .

ولكن هل يصلح الانتاج هدفا للتعليم الزراعى ؟

ان تحديد الهدف مهم في رسم الطريق الذى يسير عليه رجال التعليم ، وفي تقويم اعمالهم .

ولو أخذنا الانتاج هدفا ، لترتب على ذلك أن يهتم « المدرس » لا بالتلميذ ، ولكن بالمحصول النباتى والحيوانى ، ولترتب على ذلك أن يعتبر المدرس مسئولا عن الانتاج في المدرسة ، فيدفع تلاميذه « للعمل » في الحقل في أمور غير تعليمية (كأن يمارس عملا بسيطا لا ينتظر ان يمارسه عند تخرجه كتنقية الارض من الاعشاب وتحديد احواض الجازون ، وكأن يمارس عملا ضارا بالصحة كتطهير المصارف ، وكأن يوفد التلاميذ لشراء تقاوى أو بيع منتجات الحقل أو توزيعها على المريدين ، وكأن يكرر عملا لا يؤدي الى تحسين في سلوكه لمجرد الحاجة اليه ، الخ) أو يمنع التلاميذ من اتخاذ قرارات مهنية (كتحديد الصنف المراد زراعته وكمية التقاوى وميعاد الزراعة ، الخ) خشية نقص الانتاج اذا تدخل التلاميذ طالما ان « المدرس » مسئول امام « المفتش » عن الانتاج .

وهدف الانتاج يتناقى في الواقع مع هدف التعليم في أن التعليم يتضمن الخطأ في أثناء التدريب ، رضينا ذلك أو لم نرض ، بينما الانتاج يتضمن استغلال الخبرات الناجحة وعدم اتاحة المجال للخبرات الفجة أو المشكوك في صلاحيتها .

كما ان هدف الانتاج يجعل التقويم صعبا ، لان نقص الانتاج لا يشترط أن يكون سببه الجهل أو الاهمال . فقد يكون سببه الجو أو الحشرات التى لا يقاومها الجيران والسرقة في أثناء غياب المدرس كما قد يكون سببه عدم

أتقان التلاميذ للعمل لانهم ما زالوا في طور التعلم ، فكيف يقوم المدرس على أساس الانتاج ؟

ثم ان المدرس يضطر الى أن يبعد تلاميذه عن المزرعة ، خشية أن يخطئوا وهو المسئول عن الانتاج . ويترتب على ذلك انهيار ركن رئيسي في تعليم التلاميذ - ان لم يكن اهم الاركان - الا وهو اتقانهم العمليات الزراعية .

وما دمننا قد اتخذنا التعليم هدفا ، وجب رفض الانتاج هدفا .

غير أن من الثاس من يصر على الجمع بين الهدف التعليمي وبين الانتاج . فيعتبر تلاميذ المدرسة عمالها الزراعيين ، ليضطر المدرس لتشغيل التلاميذ في العمليات الزراعية ولا يحرمهم منها فيتعلمون ، كما تنتج المزرعة .

والذي يحدث هو أن يشغل المدرس تلاميذه بعمليات زراعية من الانواع التي ذكرناها عندما قلنا أن المدرس يمكن أن يدفع التلاميذ للعمل في الحقل في أمور غير تعليمية .

ولما كُن أعداد المدرس للتدريس أصعب من أعداده مهندسا زراعيا ، أو أطول مدة . فإن من الاقتصاد للدولة أن تركز المدرس للتدريس ، وأن تسند مهمة الانتاج لمهندسين زراعيين أعدوا للانتاج الزراعي .

ثالثا - الارشاد هدفا :

وفيما يختص باتخاذ الارشاد هدفا - الى جانب الهدف التعليمي كما قلنا - يوجد ما يبرز ذلك ، لكي يرتفع مستوى الانتاج عند الاهالي المحيطين بالمدرسة ، ولتسهل على المدرسة أمور لا تسهل ما لم تؤثر المدرسة أو غيرها على الاهالي . ومن هذه الامور ، وعلى رأس القائمة ، مقاومة الآفات والحشرات والأمراض النباتية . فان هذه العمليات لا تجدى اذا أجريت في المدرسة وحدها ، والا انتقلت « العدوى » الى المدرسة وكأنها لم تعمل شيئا . ومن تلك الامور أيضا تسويق نواتج الحقل تعاونيا . ولكن هل الارشاد من أعمال المدرسة الزراعية ؟

لاشك أن المرشد الزراعي المتخصص في مهنته مرشدا قد تدرب على العمل في ميدان الارشاد واعد له اعدادا علميا . وهذا الاعداد يستغرق مدة تكاد تعادل المدة اللازمة لاعداد المدرس . وعلى ذلك فإن جمع المدرس بين مهمتي التعليم والارشاد يتطلب أن يكون اعداد هذا النوع من المدرسين طويلا وعميقا ، ان لم يكن مستحيلا .

وقد يقول قائل ان طبيعة العمل في التدريس تشبه طبيعة العمل في الارشاد أو تطابقها . وهذا خطأ . فكل من العاملين فلسفته وطرائقه ومجالاته وجمهوره . والشبه بين العاملين طفيف .

ثم ان وقت المدرس مزدحم . والمدرس لا يستطيع ان يترك عملية التعليم ليقابل الاهالى أو ليرد على مكالماتهم التليفونية . كما انه لا يستطيع ان يقوم بعملية الاشراف في فترة الفراغ بين الحصص لان هذه الفترات قصيرة ومشحونة بأعمال مختلفة كتصحيح الامتحانات وكتابة الشهادات والتقارير وتحضير الدروس واعداد الادوات وتجريب الوسائل التعليمية وغير ذلك . وكيف نجبر الزراع على الحضور في الفراغ بين الحصص ؟ اب الفراغ بين الحصص لم يعد يكفي لراحة المدرسين ، فلا معنى لاثقال كاهلهم بعمل لا يقدرون عليه .

واذا سلمنا ان يقوم مدرس التعليم الزراعى بالارشاد ، فماذا يفعل المرشد الزراعى الاصيل في البيئة الجغرافية ذاتها . ان قيامهما بالعمل ذاته يؤدي الى تدمير المدرس لجهاده ويؤدي الى تدمير المرشد الزراعى لظهور فئة تنافسه وتنتزع منه جزءا من جمهوره .

وأخيرا ما الوسيلة التى سيأتى بها المدرس بالمزارعين الى داخل المدرسة ؟ وما الوسيلة التى نضمن بها ان المزارعين نفذوا الارشادات ؟

رابعا - الخدمة هدفنا :

قد يدعو بعض الناس الى ان تقوم المدرسة بتأجير جراراتها والسماح للاهالى باستعمال فراشات اللبث وخضاضات الجبن وآلات تعبئة العلب الصفيح وبتشغيل التلاميذ في تطعيم النباتات لبيعها للاهالى ، وما الى ذلك . والمدرسة لا تقوم بهذه الاعمال لكى تربح ولكنها تقوم بهذه الاعمال لخدمة الاهالى .

وفي هذا انحراف للمعنى التربوى المقصود في مدرسة المجتمع .

ولا غرابة في ان يحدث هذا في بلدنا . لقد حدث مثله في الولايات المتحدة الامريكية في اوائل القرن الحالى . كان اهالى ولاية جورجيا من الولايات الشرقية في الجنوب يرسلون الخوخ الى المدرس ليعبئه لهم . وكان ؛ وكان ...

وماذا حدث نتيجة لذلك ؟

صار المدرس يطمع في استحقاق الاهالى لعمله في ميدان الخدمة

ليكتسب شعبية بينهم . فتعادي في ذلك وشجعه الناظر أحيانا ، لتزيد إيرادات المدرسة النقدية . وأهمل المدرس عمله مدرسا .

ثم شكوا الأهالي - الذين كان المدرس يخدمهم - من أن أبناءهم لا يتعلمون التعليم المرجو . ثم استقامت الأمور ، وكف المدرس عن الانحراف عن أهداف المدرسة .

وربما كان ما يحدث في بلادنا شبيها في تطوره بما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية ، وعلى كل حال فوقت المدرس لا يتسع لاداء عمليات الخدمة . وأن اتسع فذلك سيكون على حساب عملية التعليم .

والمدرسة لا تستطيع - أن بدأت الخدمات - أن تمنح خدمات معينة وتمنع خدمات أخرى . كما لا تستطيع أن تخدم أفرادا وتمتنع عن خدمة غيرهم . فميدان الخدمة ليس له آخر . والمدرسة لا تستطيع أن تسير في هذا الشوط دون تحيز .

وفي قيام المدرسة بالخدمات مجال لتشابك ميزانية الوزارة مع إيرادات الأهالي وتأميناتهم ، مع ما في ذلك من زيادة أعباء المدرس المختص بالرفق ، أو أعباء أمين الصرف بالمدرسة .

وذلك أيضا مجال للشك في ذمة المدرس . كما أن فيه إضاعة للوقت وضياعا للسمعة الحسنة وتشويها للمستقبل وأثارة للمتاعب عموما بدون داع .

ومن الناحية العملية نجد أن مصالح المدرسة ومصالح الأهالي تتعارض في ميدان الزراعة كثيرا . فالزراعة عمليات موسمية . والمدرسة تحتاج إلى الآلات التي يحتاج إليها الفلاح في الوقت نفسه . كما أن معامل المدرسة تكون مشغولة في الوقت الذي يطلب فيه الأهالي استعمالها .

كما أن مصالح المدرسة ومصالح الأهالي تتعارض إذا اتخذت المدرسة الإنتاج هدفا ، لأن المدرسة بذلك تنافس الأهالي في إنتاجهم وتجارتهم ، وتضيق عليهم العيش .

أذن هناك صعوبات ، أن لم تكن استحالة ، في قيام المدرس بالخدمة ، أو في تحقيق الخدمة هدفا للمدرسة .

* * *

نخلص من هذا إلى أن هدف التعليم الزراعي تعليمي خالص . وبالتالي فإن هدف المدرسة الزراعية تعليمي خالص ، يستوى في ذلك المواد الزراعية والمواد غير المهنية .

المشروع التربوي في المناطق التعليمية

للدكتور محمد أحمد الفنام
المدرس بكلية التربية

ما المشروع التربوي ؟ وما حدوده ؟

على أى المستوى يجب أن يخطط المشروع التربوي وينفذ ؟ هل تخطيطه المنطقة وتنفذه ؟ أو هل تخطيطه المنطقة وتعهده به إلى المدارس لتنفيذه ؟ أو هل تقوم المدرسة بتخطيطه وتنفيذه ؟ أو هل تعتبره كل من المدرسة وإدارة المنطقة مسئولية مشتركة بينهما ؟ ثم ما دور كل من المدرسة والمنطقة في النهوض بالمشروع التربوي إذا كان مسئولية مشتركة بينهما ؟

ما دور الطالب والمدرس والمواطن في البيئة في رسم خطة المشروع التربوي وتنفيذه وتقويمه ؟ وما أهمية كل عنصر من هذه العناصر الانسانية في المشروع التربوي من وجهة نظر رجال التربية ؟

ما الفوائد التربوية التي تعود على الطالب وعلى المدرس وعلى المواطن من الاشتراك في المشروع التربوي ؟ وبعبارة أخرى ، ماذا تفيد المدرسة والإدارة التعليمية والمجتمعات المحلية من الاضطلاع بالمشروع التربوي من وجهة نظر التربية ؟

ما علاقة المشروع التربوي بالمنهج وبالبيئة ؟ هل يصح أن يكون المشروع التربوي عملاً مستقلاً عن المنهج المقرر ونشاطاً يضاف إليه ؟ وهل من الضروري أن يخدم المشروع التربوي البيئة خدمة مباشرة ؟

هذه الاسئلة وأشباهها تدور بخلد كثير من المشتغلين بالتعليم في الجمهورية العربية المتحدة - أو هكذا يجب أن تدور بحثاً عن حلول لها ، بعد أن أصبح المشروع التربوي نشاطاً تتسابق المناطق والإدارات التعليمية على القيام به والتوسع فيه . والمقال التالي محاولة للإجابة عن هذه الاسئلة ولعلها تصلح أساساً لتكوين مفهوم واضح عن المشروع التربوي .

وقبل الإجابة عن الاسئلة نجمل من باب التقسيم للشئ أن نعرض باختصار قصة دخول تعبير « المشروع » ميدان التربية والتعليم في بلادنا ، فقد يكون في هذه القصة ما يلقي بعض الضوء على تحديد المقصود من المشروع التربوي .

المتابع لتاريخ التعليم الحديث في مصر يجد أن تعبير « المشروع » دخل في الاصل ميدان هذا التعليم من بايين ، أحدهما واسع قديم قدم التعليم

الحديث نفسه ، ويتمثل في تلك البرامج المقترحة أو الخطط التي مكنت بعض الجهات التربوية أو المسئولة عن التعليم على دراستها وتخطيطها قبل اجازتها قوانين أو قرارات ، وقبل وضعها موضع التنفيذ بقصد تنظيم التعليم أو جانب منه . لعل أقدم مشروع بهذا المعنى هو ذلك الذي رسمته لجنة تنظيم التعليم سنة ١٨٣٦ ، والذي نظم التعليم الحديث في مصر في ثلاث مراحل هي : التعليم الابتدائي والتعليم التجهيزي (الثانوي) والتعليم العالي . وقد شهدت العقود والايال التالية لذلك ائتاريخ حتى يومنا هذا مشروعات من هذا اللون حددت صورة التعليم ومحتواه من جميع جوانبه في الاقليم المصرى على نحو ما نراه الآن .

هذا اللون من المشروعات الذى يقع تخطيطه وتنفيذه فى العادة على عاتق المسئولين والمختصين بشئون التعليم أولا وقبل كل شيء ، يصح ان نسميه هنا « مشروعات تعليمية » تميزا لها عن « المشروعات التربوية » التى سيأتى الكلام عنها بعد قليل . وهى التى يكون للتلاميذ دور اساسى فى تخطيطها وتنفيذها .

الباب الثانى الذى دخل منه « المشروع » الى التعليم هو باب التربية التقدمية التى استمدت أصولها من الفلسفة البرجماتية ، واعتمدت على دراسات علم النفس الحديث فى تأكيد دعواها وتصميم أساليبها ، هذه التربية التقدمية أكدت أهمية الطفل ، وأهمية العلاقة بين ميوله وجهوده ، وأهمية نشاطه الهادف فى عملية التعليم ، وأكدت تعلمه عن طريق العمل ، كما أكدت مراعاة جوانب نموه المختلفة من عقلية وخلقية واجتماعية ، ونظرت الى هذه الجوانب جميعا على أنها متداخلة متشابكة ، بحيث يكون كلا واحدا هو الفرد نفسه . كذلك نظرت هذه التربية الى الخبرة الانسانية ونظرت الى هذه الجوانب جميعا على أنها متداخلة متشابكة ، بحيث تكون الخلقية بصورة متجددة دون أن يكون لها حد تنتهى عنده .

من هذه التربية التقدمية دخل « المشروع » نشاطا وطريقة ، الى الفصل والى المدرسة كوسيلة عبرت به هذه التربية عن نفسها ، اذ قصد « كلبا ترك » الذى تنتسب اليه فكرة المشروع فى التربية الحديثة منذ عبر عنها فى كتيب نشره سنة ١٩١٨ ، جعل المدرسة مكانا يمثل الحياة الواقعية أو يقرب من الحياة الواقعية ، ولكن على مستوى مناسب للتلاميذ ، ويواجه التلاميذ فى ذلك المكان مواقف تعليمية يحسون فيها بمشكلات تتصل بميولهم ، فيتحمسون لها ، وينشطون من أجلها ، ويتجهون اتجاهها هادفا الى حلها ، ومن ثم تظهر ايجابيتهم ويمتزج نشاطهم العقلى بنشاطهم الجسمى بنشاطهم الوجدانى ، ويتجهون بأسلوب علمى تعاونى نحو غاية محددة ، هى حل المشكلة . وينجم عن هذا كله لا حل المشكلة فحسب ، ولا اكتساب التلاميذ للمعلومات والمهارات فحسب ، ولا تعودهم على

الطريقة العلمية والتعاون وتحمل المسؤولية فحسب ، ولكن ينجم مع هذا
كذلك بناء شخصياتهم مواطنين في مجتمع ديمقراطي .

وتحمس لفكرة المشروع بعض المربين في مصر . وكانت المدارس
التجريبية النموذجية هنا أول من أخذت بها في أوائل العقد الرابع من القرن
العشرين . غير أن المشروع ، شأن كل جديد ، بقى على هامش التعليم في
بلادنا ، إذ اقتصر على المدارس النموذجية ، وكانت أقل من أصابع اليد
الواحدة ، ثم تسرب إلى بعض رياض الأطفال ومدارس المعلمين العامة
وكانت قلة كذلك . بل إن المشروع عاش على حاشيته العملية التعليمية في
المدارس التي أدخلته ، إذ فرضت عليها الوزارة قيود المنهج التقليدي
بخصه وامتحاناته ، ولم يسعها إزاء ذلك سوى أن تجعل « المشروع »
ذيلًا لذلك المنهج تخصص له ساعات قليلة من الأسبوع .

ومع أن الوزارة استفادت من تجربة المشروعات في تحسين المقررات
الدراسية العادية ، فإن الحماسة ما لبثت أن فترت لطريقة المشروع ذاتها
نتيجة عوامل كثيرة منها فشل بعض المدرسين في فهم المشروع فهما صحيحا
أو أساءتهم تطبيق مفهومه ، ومنها معالجة المشروع كنشاط بل مادة إضافية
على المنهج التقليدي بدلا من أن يقوم مقامه ، هذا فضلا عن الهجوم على
الفلسفة البرجماتية نفسها ، فكاد المشروع نتيجة لذلك يزول شكله من
الفصل ومن المدرسة .

غير أن زوال المشروع من ناحية الشكل لم يعن زوال روحه ، وانذار
أسسه ومبادئه ، وضياح معالم أسلوبه . فقد كان المشروع وسيلة للتعبير
عن ثورة في الفكر التربوي ، ضد التربية التقليدية ، قصدت إلى جعل
الطفل قطبا هاما في عملية التعليم ، وإلى أن يعيش ما تعلم ويتعلم ما يعيش
وإلى تأكيد نموه المتكامل نتيجة احتكاكه بمواقف الحياة العملية أو بمواقف
عملية شبيهة بمواقف الحياة ، وإلى تأكيد أسلوب التعاون والتفكير العلمي
الذي يقوم على الإحساس بالمشكلة ، وتحديد ما وفروض الفروض لها ،
ورسم الخطط لحلها ، والعمل على تنفيذها ، وتقويم الطريقة والنتيجة ،
وهذه المعاني جميعا لم ينكر الفكر التربوي الحديث أهميتها حتى
يومنا هذا .

ومهما يكن من أمر ، فإن هذا اللون من المشروعات الذي تمخض عنه
الفكر التربوي الحديث ، والذي جعل التلميذ قطب الرحى في تخطيط
المشروع وتنفيذه وتقويمه ، والذي هدف إلى تمكين المدرسة من تأدية
وظيفتها ، وهي إتاحة النمو المتكامل للتلاميذ في وسط اجتماعي ، يدخل في
عداد ما يصح تسميته بالمشروع التربوي .

مشروعات المناطق :

وفي عهد الثورة ، جذت عوامل بعثت اسم المشروع التربوي ، ولكن

على نطاق أوسع من نطاق الفصل وربما أوسع من نطاق المدرسة ، كما بعثت اسم المشروع التعليمي ولكن على مستويات أخرى عدا مستوى الديوان العام والادارة المركزية في القاهرة ، اذ ازداد التحمس في الفترة التي نحن بصددتها لفكرة اللامركزية في التعليم . وبدأ الاتجاه نحو منح المناطق التعليمية سلطات أوسع تعبيرا عن هذا التحمس للفكرة . واستحدث الديوان العام في القاهرة المناطق التعليمية على أن تفكر لنفسها وتفكر في شؤون تعليمها بما يلائم مقتضيات حاجات بيئتها ، وأن تنفذ ما تراه صالحا لها ، داخل الاطار العام الذي رسمته الدولة للتعليم . وصادف هذا الاتجاه المناداة بتوثيق الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية ، وقيام المدرسة « مركزا للاشعاع » بل و « الخدمة العامة » في البيئة ، وبتقوية الاتجاه الايجابي من جانب التلاميذ في العملية التعليمية ، وبالتعليم عن طريق العمل واحترام العمل اليدوي ، وتأكيد مذهب التعاون وتحمل المسؤولية .

ولعل هذا كله مما اوحى الى المناطق بفكرة المشروعات التي انصب بعضها على خطط أو مقترحات رسمها بعض رجال المنطقة لتكييف نظام التعليم أو جزء منه وفق مقتضيات الظروف في المنطقة أو لتحسين جانب منه ، في حين جاء البعض الآخر في صورة وحدات هادفة من النشاط يضطلع بها التلاميذ في مدرسة أو أكثر من مدرسية كجزء من برنامج دراستهم وكخطوة مكملة لوظيفة المدرسة في العهد الجديد ، بل جاء بعض ثالث من المشروعات مزيجا من مقترحات رجال المنطقة لتكييف نظام التعليم أو جزء منه ومن وحدات هادفة يستفاد من نشاط التلاميذ في تنفيذها (١) ثم أضافت المناطق الى هذا كله نشاطا آخر هو البحوث والدراسات التي تدور حول بعض مسائل التعليم ومشكلاته كما يحس بها المسئولون في كل منطقة .

وسجلت المناطق هذه الالوان المختلفة من النشاط والافكار ، مختلطة دون تمييز ، تحت اسم المشروعات التربوية . ولم تحرص على أن تحدد مفهوم المشروع التربوي أو مفهوم الزان النشاط والافكار التي طلعت بها . هذه الالوان المختلفة من افكار المناطق ونشاطها - وان كانت مهمة بالنسبة لها وتعبيرا عن نزعتها الى الاستقلال الذاتي داخل اطار التعليم العام الذي رسمته الدولة - يجب ألا تسجل جميعا تحت اسم المشروعات التربوية دون تجديد لمفاهيمها ومفهوم المشروع التربوي نفسه . فليس أشد خطرا على التعليم في بلد ما من تطبيق مفاهيم غير واضحة أو غير محددة . والمشروعات التربوية للمناطق على الصورة التي سجلها كثير منها وعبرت عنها غير محددة المفهوم أو واضحة الحدود .

(١) مثال ذلك تفكير المنطقة في مسح بيئة من البيئات تربويا ، واستعانتها بتلاميذ بعض المدارس ومدرسيها في عملية المسح .

يمكن ادراج مشروعات المناطق بالصورة التى سجلتها عام ١٩٥٨ (١) تحت عناوين ثلاثة متميزة هى :

- ١ - مشروعات تعليمية : أى برامج أو خطط يضعها رجال المنطقة بقصد تكييف نظام التعليم فى المنطقة أو جزء منه لظروف البيئة أو بقصد تقديم خدمة تعليمية .
 - ٢ - بحوث تربوية : أى دراسات علمية فى مسائل تعليمية أو مشكلات متصلة بالتعليم يحسن بها المسئولون فى المنطقة ويقومون بها .
 - ٣ - مشروعات تربوية : أى وحدات هادفة من النشاط يضطلع بها أساسا تلاميذ مدرسة أو أكثر كجزء من برنامج دراستهم وكخطوة مكملة لوظيفة المدرسة فى العهد الجديد .
- وسنتحدث هنا عن كل نوع من هذه الأنواع بشئ من التفصيل :

١ - المشروعات التعليمية فى المنطقة :

تفكر المناطق فى رسم مشروعات تعليمية داخل حدودها بقصد توفير بعض الخدمات التعليمية أو تحسين جودة التعليم أو إدخال بعض التعديلات فى الجهاز التعليمى بغية تكييفه لظروف البيئات يمثل اتجاهها جديدا فى الفكر التربوى والإدارى فى مصر . فحتى وقت قريب جدا كانت المناطق التعليمية أداة الديوان العنصرى فى تنفيذ خططه ومشروعاته . وكانت المناطق هى الأيدى التى تنفذ إرادة عقل الديوان فى القاهرة . وترتب على هذه الثنائية بين التخطيط والتنفيذ ، بين العقل والجسم ، أن غدت المناطق أجساما بلا عقل ، أو إنسانا آليا تحركه الوزارة فى الاتجاه الذى تريده بصرف النظر عن ظروف كل منطقة وبصرف النظر عن رغبات رجال المنطقة ومقترحاتهم .

لكن باتاحة الفرصة للمنطقة كى تفكر فى مشروعات تعليمية داخل حدودها ، بدأ ذلك الإنسان الآلى يتحرر من صورته الآلية ، وشرع ينمى عقله ويدربه على التفكير فى مشكلات التعليم المحيطة به . ولا شك أن تنمية هذا العقل وتدريبه ركن أساسى فى اكتمال شخصية المنطقة .

ولو اتسعت للمنطقة الفرصة فى هذا الميدان ، وأتيحت لها مدة كافية من الزمن للتفكير فى مشروعاتها وتنفيذها ، لأفادت المنطقة باعتبارها هيئة

(١) انظر سجل مشروعات الإدارات والمناطق التعليمية ١٩٥٨ لإدارة البحوث الفنية والمشروعات .

إدارية وإفاد التعليم نفسه في المنطقة . أما الفائدة التي تعود على المنطقة باعتبارها هيئة إدارية فتتمثل في تدرجها على التفكير في شئون تعليمها ، وفي ازدياد وعيها بهذه الشئون ، وبالتالي في ازدياد قدرتها على إدارة هذا التعليم وتوجيهه وتدعيمه . وتفكير المنطقة في مشروعاتها لون من التدريب المرغوب فيه لرجال المنطقة المشتركين فيها ، أنه تدريب ميداني غير شكلي لا يقيد جدول أو فصل أو مقرر أو امتحان ، ولكنه تدريب على الطبيعة يتحسس فيه رجال المنطقة مشاكل التعليم ويحددونها ويرسمون الخطط بشأنها وفق مقتضيات البيئة ويقومون على تنفيذ هذه الخطط ويشتركون معا في تقويمها . وأما الفائدة التي تعود على التعليم نفسه ، فمردها أن رجال المنطقة هم أكثر الفنيين (بالقياس إلى أعضاء الديوان العام) تضاملا بشئون التعليم في المنطقة وأقدرهم على تحسين مشكلاتها وتقدير حاجاتها وتكييف شئون التعليم وفق هذه الحاجات . وعلى ذلك إذا أتيحت لهم الحرية الكافية في رسم خطط النهوض بالتعليم في منطقتهم ، وتوفرت لديهم إمكانيات التخطيط والتنفيذ ، أمكن الوصول بالتعليم إلى مستوى أرفع .

غير أن منح المناطق مزيدا من الحرية المالية والفنية والإدارية ليس الشرط الوحيد لجعل المشروعات التعليمية للمناطق حيوية مجدية . فهناك شروط أخرى لا تقل أهمية لانطلاق هذه المشروعات ونفاذها ، منها اشتراك المستفيدين بالتعليم في المنطقة من مستوى الفصل (بما فيه التلميذ) (١) في المدرسة ، إلى مستوى ديوان المنطقة ذاتها ، في تخطيط هذه المشروعات أو تنفيذها ، وكذلك اشتراك أهالي المنطقة في هذه العملية . صحيح أن الجانب الأكبر من عملية التخطيط والتنفيذ يقع على عاتق المسؤولين والخبراء في المنطقة ، إلا أن اشتراك المدرس والتلميذ والمواطن العادي معهم أدعى لحاج المشروع والتحمس له ، وسبيل إلى نمو المدرس في مهنته ، وإلى وعي التلميذ بشئون منطقته وارتقاء تعليم المواطن نفسه .

(١) اشتراك التلميذ في تخطيط المشروعات التعليمية من الاتجاهات الجديدة في الإدارة ، على اعتبار أن التلميذ طرف في قضية التعليم ، ويتم هذا الاشتراك في صور منها تعبير التلميذ عن رأيه في صورة استفتاء أو في ندوة أو في مجلس استشاري ، أو قيامه بجمع معلومات عن موضوع المشروع ومناقشتها وإبداء وجهة النظر فيها . كما أن اشتراك التلميذ في التنفيذ يمكن أن يكون عن طريق إسهامه بنصيبه في جمع المال اللازم للمشروع إذا اقتضى الأمر جمع المال عن طريق التبرعات ، فضلا عن أن التنفيذ نفسه منضبط عليه . غير أن مبدأ اشتراك التلميذ هنا في المشروعات التعليمية يجب أن يؤخذ بكثير من التحفظ ، فدوره ثانوي جدا بالقياس إلى دور المسؤولين عن التعليم وخبرائه ، ومستوى نصيب التلميذ يجب مراعاته عند تطبيق المبدأ على أي الأحوال .

والتسليم من جانب المنطقة بمبدأ وجوب اشتراك المدرس والتلميذ والمواطن مع المسؤولين والخبراء في تخطيط المشروعات التعليمية وتنفيذها. ليس وحده خلا للمشكلة . اذ قد يظل هذا المبدأ حبرا على ورق أو باطل المفعول ما لم تفكر المناطق جديا في ابتكار الاساليب والتنظيمات التي تجعل هذا الاشتراك فعلا ناجحا مجديا . وليست لدينا صورة واحدة لهذه الاساليب والتنظيمات لنقدمها نموذجا للمناطق . فالاساليب والتنظيمات منعقدة متنوعة بتعدد وتنوع الظروف وكل منطقة يحسن ان تبتدع أو تختار لنفسها ما تراه صالحا لظروفها .

وثمة شرط آخر لضمان جعل المشروعات التعليمية للمناطق حيوية مجدية ، هو أن تكون هذه المشروعات نابعة من حاجات المناطق بالفعل ، لا أن تكون مبنية على التقليد أو النزعة وراء التجديد لذاته . ومعنى هذا انه لا بد من تشخيص كل منطقة لحاجاتها التعليمية قبل تخطيط مشروعاتها . وهذا يتطلب عمل مسح دقيق لكل منطقة ، يكون مقدمة لكل تخطيط .

وتشخيص كل منطقة لحاجاتها التعليمية لا يمكن أن يتم الا داخل الاطار الاقتصادي والاجتماعي للمنطقة في الحاضر والمستقبل . ومعنى هذا وجوب الامام الدقيق بظروف الإقليم الاقتصادية والاجتماعية قبل تخطيط أى مشروع . كما ان معناه وجوب الاستعانة بالخبراء الاقتصاديين والاجتماعيين والمرافق المختلفة في المنطقة عند تخطيط أى مشروع تعليمي .

وأخيرا لا بد عند تخطيط المشروعات التعليمية في المناطق من أن يكون في حساب كل مخطط تقدير صحيح لامكانيات المناطق المادية والبشرية والثقافية . وبدون هذا التقدير الصحيح يقتصر نشاط المناطق في المشروعات التعليمية على التخطيط دون التنفيذ أو مع فقر في التنفيذ .

٢ - البحوث التربوية للمناطق :

كذلك كان من مصاحبات تفكير المناطق بنفسها لنفسها في أمر نفسها ان شرعت بعضها في التفكير في بحوث وتجارب في بعض مسائل التعليم ومشكلاته التي تصادفها . وبلغ التحمس لبعض المناطق حدا جعلها تضيف الى جهازها الاداري قسما أو ادارة للبحوث الفنية على نحو ما رسمته وزارة التربية لنفسها من قبل في القاهرة . بل ان هذه المناطق حاولت ان تجعل التنظيم الداخلي لادارة البحوث فيها صورة تكاد تكون مطابقة لما درجت عليه ادارة البحوث الفنية والمشروعات في الوزارة حسبانا منها ان تقليد أمها الكبرى ، وهى الوزارة ، أفضل من تنظيم نفسها وفق حاجاتها وظروفها على نحو يؤدي بادارتها الى الغرض المقصود منها .

ومن المسلم به في مبادئ التنظيم أن يكون التنظيم وظيفيا مبنيا على حاجات المنطقة وظروفها لا أن يكون قائما على التقليد والتشابه بالغير بصرف النظر عن الظروف والحاجات . وعلى هذا يجهل بالمناطق أن تراعى هذا الشرط عند التفكير في تنظيم لها يضطلع بأمر تجاربها وبحوثها ودراساتها . قرب منطقة لا تحتاج إلى إدارة ثابتة للبحوث وإنما يكفيها أن تقع فيها من حين لآخر لجان من المربين لبحث مسألة أو مشكلة أمكن توقعها أو أصبحت بادية للعيان . ورب منطقة ثانية تجد في بعض مدارسها ميدانا خصبا لبحوثها وتجاربها كما تجد في مدرسي هذه المدارس وإدارتها خير من يتعهد هذه البحوث والتجارب ، فتقصر المنطقة وظيفتها تبعاً لذلك على تشجيع هذه البحوث والتجارب ورعايتها وتنسيق جهود المدارس فيها والعمل على نشرها بين المدارس الأخرى . ورب منطقة ثالثة تجد في وضعها الجغرافي ما يجعل مشكلاتها وتجاربها أسير من غيرها ، إذ أن قربها من بعض الأجهزة الفنية للوزارة في القاهرة يجعل من اليسير عليها الاستعانة ببعض خبراء هذه الأجهزة في دراسة مشكلاتها ورعاية تجاربها . ورب منطقة رابعة تتشابه ظروفها مع ظروف منطقة أخرى وتعينها أو أجبر الجوار على أن يتفق مع المنطقة الأخرى في خلق جهاز مشترك للبحث والتجريب والدراسة في مشكلات المنطقتين . على حين أن منطقة سادسة قد تشغلها مشكلة أو مشكلتان رئيستان فتشغى لبحثهما فرعا يعكف على دراستهما ويتطور تشكيلا هذا الفرع بتطور المشكلات وتغيرها . . وهكذا .

والخلاصة أن قيام المناطق ببحوث وتجارب ودراسات في بعض مسائل التعليم ومشكلاته لا يستلزم بالضرورة إقامة جهاز ضخم يكون على قرار جهاز تبنته الوزارة أو سبقت إليه مصلحة من المصالح . فكل منطقة لها ظروفها الخاصة ، ومشكلاتها المتباينة والمتشابهة ، وإمكاناتها المادية والبشرية التي تميزها . وعلى أساس هذه الإمكانيات ، وتلك المشكلات والبشرية التي تميزها . وعلى أساس هذه الإمكانيات ، وتلك المشاكل ، وهاتيك الظروف تنظم كيفية البحث والتجريب والدراسة فيها .

وأخيرا لكي يكون البحث والتجريب مجديا في المناطق لا بد أن يتوفر له شرطان أساسيان هما :

(١) توفير الخبراء والمختصين الذين يمكنهم الإشراف على البحث والتجريب في المنطقة .

(ب) مراعاة الأسلوب العلمي في البحث والتجريب في المنطقة .

وقد آن للمناطق أن تسعى إلى توفير هذين الشرطين إذا أرادت لبحوثها وتجاربها أن تؤتي ثمارها المرجوة منها .

٢- المشروعات التربوية للمناطق :

« يبقى الفضل الأخير من مشروعات المناطق وهو « المشروع التربوي » والمقصود به تلك الوحدة الهادفة من النشاط ، التي تتضمن مواقف أو مواقف تعليمية ، ويقوم فيها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وإرشادها وتوجيهها بدور إيجابي في تحديد الهدف ورسم الخطة والتنفيذ والتقييم . ومن ثم يتهيأ لهم فرص الاعتماد على النفس والتعاون واكتساب المعارف والمهارات والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير ، كما يتهيأ لمدرسيهم وغيرهم من المشتركين في المشروع مزيداً من البصر بالمشكلات التي يتبلور حولها المشروع ومن القدرة على التعاون مع بعضهم في مهنتهم وفي ميدان المواطنة . وبدون هذه النتائج التربوية التي تعود على المتعلمين والمعلمين والمشاركين في المشروع لا يكون المشروع تربوياً ، وعلى ذلك فتقسيم المشروع التربوي يجب أن يقاس بمدى التغيرات التي تطرأ على شخصيات المشتركين فيه . أما النتائج المادية للمشروع التربوي فتأتي في مرتبة ثانوية للغاية .

والمشروع التربوي للمنطقة على هذه الصورة لا يختلف في روحه وأسلوبه عن فكرة المشروع التي جاءت بها التربية التقدمية في النصف الأول من القرن العشرين . ولئن صح أن هناك فارقاً بين الاثنين فهو في الحجم والمستوى ، إذ ينزع المشروع التربوي للمنطقة إلى أن يتسبغ لجهود أكثر من فصل ، وربما أكثر من مدرسة ، وأكثر من مستوى تعليمي وأخذنا « فضلاً عن ذلك فإن المشروع التربوي للمنطقة كما طلع علينا يختلف عن المشروع الذي دعت إليه التربية التقدمية ممثلة في كليات ترك وبعض دعاة التربية الحديثة في مصر ، في أنه لم ينبع من الفصل حيث التلميذ والمدرس ، وإنما جاء على مستوى المنطقة ، أو نبع من مركز قيادتها ، لتفرضه إدارتها على المدارس التابعة لها ، بعد أن اعتيرته شيئاً من شئونها .

ووصاية المنطقة على المشروع التربوي جاء ، كما أسلفنا القول ، وليد الاعتراف أو المناداة بأن كل منطقة يجب أن يكون لها ذاتية مستقلة ، وأنها يجب أن تتاح لها فرص التعبير عن هذه الذاتية . إذا فلتقم هذه المناطق بوحداث من النشاط التعبير عن ذاتيتها مثلاً قام التلاميذ من قبل عندما ما اعترفت لهم التربية التقدمية بذاتيائهم المستقلة . غير أن ذاتية التلميذ تختلف عن ذاتية المنطقة من حيث تركيبها وتكوينها ، فبالخبرة تتضمن مجموعة من المدارس المتناثرة ، وهذه تتضمن مجموعة من الفصول بها مدرسون وتلاميذ مختلفون ، وكلها موجودة في مجتمعات متشابهة متباينة في آن واحد . وذاتية المنطقة المستقلة في عرف اللامركزية الحققة يجب أن

يصاحبها اعتراف من المنطقة بأن كل مدرسة من مدارسها بل كل فصل في المدرسة له شخصية مستقلة نسبيا . ومن ثم وجب على المنطقة أن تنكر ذاتها من أجل حرية مدارسها والفصول التابعة لها في الوقت الذي تتمسك فيه باستقلالها أمام السلطة المركزية . وبدون هذا الإنكار وذلك الاعتراف ، يكون استقلال المناطق مجرد مستوى آخر من المركزية ، وإن بدا لا مركزيا من الناحية الجغرافية .

هذا يقودنا إلى القول بأن وصاية المنطقة على المشروع التربوي تعبيرا من ذاتيتها المستقلة يجب ألا يأتي في صورة تخطيطات يضعها مركز قيادتها ويفرضها على المدارس ويلزمها باتباعها بعد ذلك . إنما يجب أن تكون هذه الوصاية رعاية للمشروع أو المشروعات التربوية التي تضطلع بها المدرسة أو مجموعة من المدارس وترغب في الاضطلاع بها . ومن ثم يتحول الفرض والالزام من جانب المنطقة إلى تشجيع وتوجيه وعون وتنسيق وأسهم في التقويم أملا في تحقيق أكبر قدر من النجاح لتلك المشروعات .

وبهذا التحول يفقدو المشروع أقرب ما يكون من التلميذ ومن المدرس . ومن ناظر المدرسة ومن البيئة المحلية . ويصبح التلميذ والمدرس والناظر والمواطن العادي عناصر هامة في تخطيطه وتنفيذه . وقرب المشروع التربوي من حيث تخطيطه وتنفيذه من التلميذ ومن المدرس ومن ناظر المدرسة . ومن المواطن هو وضع الأمر في نصابه وبمثابة إعطاء العيش لخابزيه . فالمشروع لابد وأن ينبع من حاجات المدرسة والبيئة المحلية . والمدرس والتلميذ والناظر هم أقدر الناس على الإحساس بهذه الحاجات وتشخيصها والتعبير عنها . ومن ثم فهم أقدر الناس على تخطيط المشروع على الطبيعة . وإحساس هؤلاء الناس بحاجاتهم ، وتخطيطهم للمشروع ، يجعلهم أكثر تخمسا له ، وإيجابية لتنفيذه عن وعي وفهم . وبذلك يصبح المشروع ديناميا حيويا لا آليا ، ويكون التنفيذ هادفا عن بصر ، لأن المدرس والتلميذ والناظر والمواطن العادي متفهمون للمشروع متتبعون له ، بعد أن نبع منهم ، راغبون في الوصول به إلى نهاية الشوط لأنه يهمهم .

ثم إن هذا الاتجاه يجعل المشروع وسيلة فعالة للتغير الاجتماعي في البيئات المحلية المختلفة . فاشتراك التلميذ والمدرس والناظر والمواطن في المشروع واضطلاعهم به على الصورة المقترحة من بدايته إلى نهايته يتيح لهم فرصا طيبة للنمو والتغير قد تعدل فيها اتجاهاتهم وقيمهم وتنهذب فيها ميولهم وتتسع معرفتهم ومهاراتهم نتيجة احتكاكهم المستمر بعضهم مع بعض ، ونتيجة احتكاكهم بمشكلة المشروع نفسه من أجل الوصول بها إلى حل .

لكن اذا تركت كل منطقة لمدارسها حق تخطيط المشروعات التربوية وتنفيذها فماذا تحتفظ به لنفسها ؟ ان دور مركز القيادة في المنطقة في هذا الوضع مهم للغاية . فمركز القيادة في المنطقة في هذه الحالة يتولى تشجيع المدارس على تخطيط المشروعات وتنفيذها ، ويقدم يد العون في هذا التخطيط والتنفيذ اذا طلبت اليه المدارس ذلك ، ويدأب على توجيه عملية التخطيط والتنفيذ في المدارس توجيهها صحيحا ، يعينها على الوصول الى الغاية المرجوة ، ويحرص على ان ينسق جهود مدارسها في ميدان المشروعات التربوية ليزيد الافادة منها ، ثم انه يشترك في تقويم مشروعات المدارس أملا في الوصول بها الى ارفع مستوى .

وقيام المنطقة بالتشجيع والعون والتوجيه والتنسيق والاشتراك في التقويم لا يعنى عدم حاجتها هي بدورها الى التشجيع والعون والتوجيه . فكما ان المدارس في المنطقة تكون هيكل الجهاز التعليمي فيها ، فان المنطقة التعليمية مع غيرها من المناطق تكون في مجموعها هيكل نظام التعليم الذي ينتهى بالوزارة . والمناطق في حاجة الى تشجيع ديوان الوزارة ومعاونته وتوجيهه في امر المشروعات التربوية وغيرها من امور التعليم كما ان الديوان العام لا بد وأن يحرص على التنسيق بين جهود المناطق المختلفة ويسهم في تقويم أعمالها ضمانا لانسجام هيكل التعليم واضطراد نموه .

هذه المسئولية المشتركة في المشروعات التربوية بين التلميذ والمدرس والناظر والمواطن من ناحية وبين المدرسة ومجموعة المدارس والمنطقة والديوان العام من ناحية أخرى ، وما تستلزمه من تنسيق أو مجموعة من التنسيقات ، تحتاج الى مستويات من التنظيمات بدونها يصبح مبدأ الاشتراك في المسئولية وشرط التنسيق عبارة جوفاء . فاشتراك أكثر من فصل ، بمدرسيه وتلاميذه ، في المدرسة الواحدة في مشروع واحد ، واشتمال المشروع على أكثر من نشاط واحد ، وحاجة المدرسة في بعض الأحيان الى الاستعانة ببعض أهالي الحي في المشروع ، كل هذا يحتاج الى اقامة تنظيم ييسر اتصال المشتركين في المشروع ويحكم الصلة بين أوجه النشاط في المشروع نفسه ، ويوجه المشروع في النهاية الوجهة المرجوة منه . هذا التنظيم قد يكون لجنة أو مجلسا أو جمعية أو أكثر من لجنة أو مجلس أو جمعية تمثيل المشتركين في المشروع وتعكف على الاعداد والإشراف وتنظيم الوقت والجهد والتنسيق بغية الوصول بالمشروع الى أحسن النتائج . وإذا عن لمجموعة من المدارس أن تشترك في مشروع واحد ، أو أن تدمج مشروعاتها في وحدة نشاط واحدة ، فان هذا الاشتراك والادماج يتطلب بالمثل تنظيما يكون على مستوى أعلى من تنظيم المدرسة الواحدة . ثم أن جهود مدارس المنطقة في مجال المشروعات يستلزم من المنطقة عمل تنظيم على مستوى أعلى لتيسير الاتصال وتنسيق الجهود ،

والإفادة منها . وبالمثل يتطلب قيام المناطق بالمشروعات أعداد الديوان العام
تنظيما يتتبع جهود المناطق ويصل بينها وينسقها ويمكن الفائدة منها .

وقيام التنظيمات المختلفة على مستوى المدرسة والقسم والمنطقة
والديوان العام في القاهرة يجعل من الضروري تيسير الاتصال طولا وعرضا
بين هذه التنظيمات . فيكون من اليسير على تنظيم المدرسة الاتصال
بتنظيم القسم والمنطقة والديوان العام اذا لزم ، والعكس صحيح . كما
يكون من اليسير على المدرسة الواحدة أن تتصل بغيرها من المدارس ،
وعلى المنطقة أن تتصل بغيرها من المناطق . والمهم في هذا كله أن تكون
المدرسة وحدة البناء في التنظيم ونقطة البداية في المشروع التربوي .

واذا سلمنا بأن المدرسة هي نقطة البداية في المشروع التربوي ووحدة
البناء في التنظيم ، فما دور أفراد مجتمع المدرسة (التلاميذ والمدرسين
والناظر وسائر موظفي المدرسة) وأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة في بناء
المشروع ، وما مدى أهمية كل من الطالب والمدرس والمواطن في المشروع
التربوي من وجهة نظر التربية ؟

الإجابة على هذين السؤالين تختلف باختلاف الفلسفة التي تعتنقها
المنطقة التعليمية . فالمنطقة التي تنظر إلى المشروع من زاوية النتائج المادية
والادبية - أو بعبارة أخرى - تنظر إلى نشاط المشروع على أنه هدف في
حد ذاته ، تجعل تلاميذ المدرسة المشتغلة بالمشروع ومدرسيها وناظرها
وسائر موظفيها ، فضلا عما يمكن الاستعانة بهم من أفراد الحي ، آلات
تسخرها لخدمة المشروع . وبذلك يصبح الأفراد وسائل لتحقيق المشروع
بدلا من أن يكون المشروع وسيلة ينمو الأفراد عن طريقها مواطنين
صالحين . ويصبح وظيفة الناظر الضيف على المدرسين ، وهؤلاء على
التلاميذ ، وكل هؤلاء يتولون أغراء بعض أولياء الأمور أو أهالي الحي من
أجل تنفيذ المشروع .

واذا كانت فلسفة المنطقة قائمة على اعتبار التلميذ قطب الرحى
ومحور الارتكاز ، بل نقطة البداية والنهاية في المشروع التربوي ، والمغالاة
في هذا الاتجاه إلى حد إنكار ما عداه ، فإن المشروع التربوي يكون للتلاميذ ،
ينبع منهم دون سواهم ويسير سيرته على أيديهم ووفق هواهم ، وتكون
وظيفة المدرس والناظر هي تمكين التلاميذ من المشروع ، وتكون معونة
أفراد المجتمع وفق ما يراه التلاميذ . وفي هذه الحالة كثيرا ما يصبح
المشروع ملهاة يلهو بها التلاميذ وتكون نتائجه الطيبة والسيئة على السواء
وقفا عليهم .

واذا كانت فلسفة المنطقة واسعة الأفق بحيث تعنى بنمو المدرس في
مهنته ، وبنمو أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة قدر عنايتها بنمو التلميذ
الصحيح على اعتبار أن ذلك يفيد نمو التلميذ الصحيح ويرفع مستوى

التعليم في المدرسة فانها تداب على أن يكون المشروع وحدة من النشاط يشترك فيها التلميذ والمدرس والناظر والمواطن على السواء - كل على مستواه ، ووفق خبرته ، وعلى أساس تخصصه ، ليمروا بعملية نمو تطرا على كل واحد منهم في اتجاه مرغوب فيه أساسه البصر بالمشكلات واحترام وجهات نظر الغير وتحمل المسؤولية والتعاون والتفكير العلمي واكتساب القيم والمعارف والمهارات .

على أن العناية بنمو المدرس في مهنته وبنمو أفراد المجتمع مواطنين مستنيرين في أثناء القيام بالمشروع لا يعنى أن يكون ذلك على حساب نمو التلميذ نفسه . فالتلميذ وسط هذه الصورة يكون أهم عنصر في العملية لان المدرسة خلقت للتلميذ ! ولا وقبل كل شيء ، ولئن كان المدرس وأفراد المجتمع من حوله ينمون في اتجاه مرغوب فيه ، فان ذلك في صالحه ونتيجته . مزيد من النمو له .

وجعل المشروع مسؤولية مشتركة بين المدرس ورجل الحي والتلميذ . يثير مشكلة هامة حول مدى الاشتراك في المسؤولية خصوصا بين المدرس ورجل الحي . فعند اجتماع المدرس مع رجل الحي مثلا لبحث أمر من الامور المتصلة بالمشروع وتقريره ، من منهما يكون صاحب الرأي الاول اذا لم يتفقا على رأى ؟ لقد شغلت هذه المشكلة اذهان المربين في البلاد التي سبقتنا الى الاخذ بمبدأ اشتراك المواطنين اشتراكا فعليا ومباشرا في شئون التعليم . وحاولوا أن يجدوا لها حلا . وافترض بعضهم لهذا الحل أن العملية التعليمية لها جانبان : جانب يتصل بمحتوى التعليم - أى المادة التعليمية وما يتعلمه التلميذ - وجانب يتصل بطريقة التعليم ، أو الكيفية التي يتعلم بها التلميذ . وعلى هذا الاساس نظروا الى جانب الطريقة والكيفية على أنه شأن من شئون المختصين بالتعليم ، وهم المدرسون والاداريون في التمايم ، بينما اعتبروا محتوى التعليم وأهدافه حقا يشترك في تقريره رجل الحي والاب والتلميذ والمدرس ، على حد سواء . ولو أخذنا بوجهة النظر هذه في المشروع التربوي لامكننا أن نقول ان تحديد أهداف المشروع التربوي ومحتواه من شأن التلميذ وولى أمر التلميذ ورجل الحي ومعهم رجال التعليم . أما طريقة تنفيذه والجوانب الفنية فيه فهي من اختصاص رجال التعليم وحدهم . على أن الامر بعد هذا كله يجب ألا يؤخذ بهذه البساطة وهذه النهاية - ففصل طريقة التعليم عن محتواه ليست كما تبدو على الورق ، وولى أمر التلميذ ورجل الحي في بلادنا على درجات متفاوتة من الثقافة ، ورجال التعليم عليهم مسؤولية كبرى في مرحلة الانتقال في القيام بدور القيادة التربوية الحكيمة .

يبقى السؤال عن علاقة المشروع التربوي بالمنهج والبيئة . والاجابة على هذا السؤال كسابقيه ، لا يمكن تحديدها الا في ضوء الفلسفة التربوية

للمنطقة والمدرسة أو المدارس القائمة بالمشروعات التربوية . فالمدرسة التقليدية التي تعتبر النشاط شيئاً والمعرفة شيئاً آخر ، وتقّس المواد الدراسية وتعتبرها مستودع المعارف الانسانية النهائية والمبادئ الابدية . وتحرص على أن يتشرب الانسان هذه المبادئ وتلك المعارف بترتيبها المنطقي كشرط أساسي لتكوين المواطن الصالح الذي يقدر بطبيعته على أن ينقل اثر ما تدرب عليه في المدرسة الى المجتمع تلقائياً ، تنظر الى المشروع التربوي على أنه لهو وعمل من أعمال الزينة واظهار الحركة . ويتطرف البعض أحياناً الى حد انكار المشروعات واعتبارها مضيعة للوقت والجهد والمال ، دعواه في ذلك أن المدرسة إنما قامت من أجل التعليم ، وأن التعليم هو تعليم الكتب فحسب ، في الفصل وداخل المدرسة ، من أجل اجتياز امتحان آخر العام الدراسي أو آخر المرحلة التعليمية . أما أن يقوم التلاميذ بنشاط خارج جدران الفصل أو المدرسة أو يشغلون أنفسهم بحل مشكلة تهمهم وتهم بيئتهم ، ويتدربون فيها على تحمل المسؤولية والتعاون ، وبمزجون العلم بالعمل ويخرجون العلم من العمل ويطبقون العلم على العمل ، ويتبعون الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل المشكلات ، ويمارسون تفويم أنفسهم وأعمالهم بأنفسهم فهذا شيء باطل . وإذا كان شراً لا بد منه ، فليكن على حاشية مقرر الدراسة بل شيئاً خارجاً عن المنهج ، كما يكون أمراً شكلياً تضطلع به المدرسة أو المنطقة من أجل ارضاء المسؤولين . وحتى لو اصطنعت المنطقة الجد في أدائه عنيت بجانب المعلومات ولم تكثرث لما عداه من أمور نافعة لنمو التلميذ المتكامل .

في ظل هذه الفلسفة تكون العلاقة بين المدرسة والبيئة علاقة فقيرة ، تتمثل في مجرد تبادل المنفعة ، فالآباء يرسلون أبناءهم الى المدرسة ، والمدرسة تتلقى الأبناء وتعدّهم للامتحانات لتردهم الى آباءهم حملة شهادات . وقد تحتاج المدرسة الى بعض المعونة المادية فتبسط يدها الى الآباء وإلى أهالي الحي لتقبضها عنهم فيما عدا ذلك . وقد تحتاج الى بعض المعونة العلمية فتلجأ الى بعض المختصين أو المؤسسات في الحي لتزويدها بهذه المعونة . أما مشكلات البيئة ، وأما حاجاتها فهذا ما لا يعنينا إلا بقدر ما يتصل بمناهجها المقررة . ولئن صح أن هذا النوع من المدارس عني بمشكلة في البيئة فلن تكون هذه المشكلة سوى مشكلة تعليم الكبار بالطريقة التقليدية .

وقد تكون فلسفة القائمين على المنطقة والمهيمنين على التعليم في المدرسة فلسفة تركز كل اهتمامها على الطفل فتعمل على أن يدور المنهج في المدرسة حول مناشط أو مشروعات تتصل بميول التلاميذ وحاجاتهم ورغباتهم وفق مستواهم ؛ وقد يغالي اصحاب هذا المذهب في تأكيد أهمية الطفل الى حد يعفيهم عن حاجات المجتمع وظروفه وآماله وتراثه الثقافي ، مع أن حاجات

انطلق وثيقة الاتصال بحاجات المجتمع وميوله نابعة من ميول المجتمع الذي يعيش فيه ومصيره وقف على مصير المجتمع ورهن بظروفه وحاجاته . ومن ثم تقصر المدرسة الممعة في التركيز حول الطفل همها على حاجات التلاميذ وميولهم في أضيق صورها وتصبح مشكلات المجتمع المحلي وحاجاته غير ذات موضوع أو على الحاشية تقريبا ، يدرس عنها التلاميذ أكثر من أن يركزوا دراستهم عليها . كذلك تصبح المعارف والعلوم ، وهى تراث المجتمع الثقافى ، ضائعة أو مهملة في كثير من الاحيان .

وهناك فلسفة ثالثة وجدت لنفسها تعبيرا فيما صار يعرف باسم « مدرسة البيئة » Community School . هذه الفلسفة تؤمن بأن التعليم قوة هائلة ، لا فى تحويل الاطفال الى مواطنين صالحين قادرين على العمل فى مجتمعهم فحسب ، بل فى الاخذ بيد افراد البيئة للنهوض بمجتمعهم فى أقرب فرصة كذلك . وعلى ذلك فتعليم المدرسة يمكن أن يشق طريقه فى اتجاهين متكاملين أحدهما راسى يتمثل فى تربية الصغار حتى يصبحوا كبارا ، والآخر أفقى يتمثل فى تربية الكبار حتى يصبحوا أكثر نضجا وقدرة على مواجهة مشكلات حياتهم ، وعلى رفع مستوى مجتمعهم ، وهى تؤمن وراء هذا كله بأن التعليم ركن أساسى فى كل اصلاح ، وان صلاح المجتمع يعود على المدرسة بالنفع ، كما ان صلاح المدرسة فيه صلاح للمجتمع نفسه .

ومدرسة البيئة أو الجماعة وفق هذه الفلسفة لا تكون مركز اشعاع فحسب ، بل استقطاعا وجذبا كذلك ، فهى تخرج الى المجتمع لتفيده ويفيد منها ، كما يدخل المجتمع اليها ليفيدها ويفيد منها ، وتصبح مشكلات المجتمع منهج الدراسة وبهرة مشروعات يضطلع بها التلاميذ على الطبيعة ، ويشترك معهم فى تخطيطها وتنفيذها المدرس والنساطر والمواطنون افرادا وجماعات وهيئات ومؤسسات . ومن ثم يقاس عمل المدرسة ، لا بالتغيرات التى تطرأ على التلاميذ فحسب ، ولا بالتغيرات التى تطرأ على المدرس والادارى فحسب ، ولا بالتغيرات التى تطرأ على المواطنين فحسب ، وانما بالتغيرات التى تشمل كل هؤلاء بحيث يصبحون على وعى بمشكلاتهم ، وأكثر احساسا بحاجاتهم وقدرة على حل تلك المشكلات ، ورفع مستوى يثتهم .

واتساع وظيفة المدرسة على هذا النحو دفع بعض الناس ، داخل التعليم وخارجه الى أن يكلوا اليها ما لا طاقة لها به ، والى أن يعتبروها أكثر من مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لغراض تربوية وعهد بها الى وزارة التربية والتعليم لرعايتها . فادعوا أن وظيفة هذه المدرسة اصلاح المجتمع أيا كان لون هذا الاصلاح ، فاذا وجدت فى بيئة المدرسة بركة قامت بتجفيفها ، واذا كانت بيئة المدرسة فى حاجة الى مياه نقية للشرب عملت المدرسة على توفيرها ، واذا احتاجت اراضى بيئة المدرسة الى

الاستصلاح هبت المدرسة الى اصلاحها ، واذا كانت بيئة المدرسة في حاجة الى تصنيع فلا مانع من أن تنشئ المدرسة المصانع ، بل وتجعل من بنائها مصنعا يسد حاجة البيئة . وقيام المدرسة بهذه الاعباء واشباها لا يعتبر تدخلا في أعمال جهات أخرى فحسب ، بل انه تهديد لكيانها حيث انها لن يمكنها الاضطلاع بوظائفها التربوية وتلك الاعباء معا في وقت تحددت فيه ميزانيتها وتحددت فيه خبرات المشرفين عليها وفي وقت تعقدت فيه الحياة الى درجة أصبح التخصص فيها واجبا .

ان المدرسة مؤسسة تربوية تتبع وزارة التربية والتعليم ، ولها دورها الهام في مضمار النهوض الاجتماعي عن طريق التربية والتعليم ، فردم البركة ليس هدفها في حد ذاته ، وتوصيل المياه الصالحة للشرب ليس هدفها في حد ذاته كذلك ، واستصلاح الاراضي البور وتصنيع البيئة بطريقة مباشرة ليس هدفا مباشرا لها البتة ، وانما وظيفتها ان تعين الناس صفارا وكبارا على تحسّس مشكلاتهم ومشكلات بيئاتهم وعلى وعيهم بهذه المشكلات وتحديدوها وعلى تفكيرهم في حلول لها ، وعلى تزويدهم بالمهارات والخبرات وأساليب التفكير التي تعينهم على حلها وعلى تعبئتهم تربويا لمواجهة مواقف الحياة الخاصة والعامة بنجاح . أما أن يجيء ردم بركة أو استصلاح ارض بور أو توفير مياه صالحة للشرب أو قيام صناعة أو ما شابه ذلك في سياق العملية التعليمية أو تبعا لهذه العملية فهو ما ليس للمدرسة به التزام .

ان استعراضنا للفلسفات المختلفة في وظيفة المدرسة يمكن أن يعيننا على تحديد مكان مدارسنا بمناهجها ومشروعاتها من هذه الفلسفات ، كما يمكن أن يعيننا على أن نفكر في أمر فلسفة هذه المدارس وما عساه أن يحدث لها من تطور يلائم حاجتنا واتجاهاتنا في المستقبل . وان نظرنا الى المشروعات التربوية في المناطق بالصورة التي هي عليها الآن لا تخلو من كثير من الامل وكثير من الرجاء ، فهي وان كانت على حاشية مناهج المدرسة ، وان كان على هامش الحياة في البيئة الآن ، الا انها ذات مغزى تربوي واداري هام في فترة الانتقال التي نعيش فيها ، فهي تمثل مجالا تنحدر فيه المنطقة من المنهج التقليدي المفصل الذي تفرضه عليها السلطة المركزية ، وهي تتيح للمنطقة فرصة الاستفادة من نتائجها في تطعيم المنهج التقليدي وطبعه تدريجيا بطابع البيئة . ثم ان المشروعات التربوية تعطى المنطقة فرصة للتفكير في مشكلاتها التربوية والبيئية والاخذ والرد مع مدارسها ومع المستويات التعليمية المركزية . وفضلا من ذلك تتيح المشروعات للمنطقة - تلاميذ واداريين ومعلمين وأهالي - فرصة يتدربون فيها تدريبا يتيح لهم النمو في مهنة التعليم والنمو مواطنين ايجابيين في بيئاتهم . واخيرا ، ان المشروعات التربوية - اذا أعطيت الوقت والجهد والمال الكافي - تعطى المنطقة فرصة لاثبات ذاتيتها ومنفدا للشروع في تكوين شخصية مستقلة .

النشاط المدرسى واتجاهاته التطبيقية

للدكتور محمود البسيونى

وكيل معهد التربية الفنية للمعالمين

يقصد « بالنشاط المدرسى » أنواع الدراسة التى تتحقق خارج الجدول اليومى فى المدرسة ، وألتي يزاولها الطلاب كأعضاء فى جمعيات ، وذلك تحت إشراف مدرسين ممن لهم نفس الميول والاتجاهات . وليس معنى هذا انفصال النشاط المدرسى عن الدروس المقررة ، فالمفروض فى هذا النشاط أن يكون متما لما يدور فى فصول المدرسة ، كما أن هدف التعليم لا يقتصر على عمليات الحفظ والاستذكار ، وإنما يتعداها الى تكوين شخصيات متكاملة . ومن هذا نرى أن النشاط المدرسى له مكانة لا تقل عن مكانة الدروس المقررة . ويميز هذا الاتجاه المدرسة الحديثة عن التقليدية التى كانت تقتصر فى اهتمامها على امتحان الطلاب فى معلوماتهم ، وتحرمهم من الفاعلية والنشاط ، وبذلك تحول دون اظهار ميولهم أو تنميتها .

... ان النشاط المدرسى لا يتحقق بصورة حية ناجحة الا فى المدارس التى بها نظار يؤمنون بأهميته ، ويبذلون روحهم عن عقيدة وإيمان فى سبيل انجاحه ، وجعله محركا لكل عمليات التقويم فى المدرسة . فحيوية المدرس تظهر حقيقة فى أثناء مزاولته للنشاط المدرسى مع تلاميذه ، ويعتبر النشاط فى هذه الحالة روح المدرسة ، وقلبها النابض . وتتميز المدارس بعضها عن بعض بقدر ما تمارسه من نشاط ، وما تخرجه من أبطال ، وما تكونه من فنانين ، وعلماء ، وشخصيات متكاملة تكاملا اجتماعيا . والمدارس الحديثة اليوم لا تفرق فى الواقع بين ما هو نشاط خارج الجدول ، وبين الدروس الرسمية المنظمة بأوقات ، وألتي تنتهى عند سماع دقات جرس المدرسة . فالمدرسة الحديثة تعترف بأهمية « التربية عن طريق العمل » وتقوم خلايتها فى الداخل والخارج على أساس أن الحياة خارج المدرسة مليئة بالخبرات ، مشيرة للمشكلات ، موجهة لتيار البحث والتجريب ، والعلم والمعرفة . فإذا كان المدرس مرييا بالمعنى الصحيح ، استطاع أن يجعل من دروسه التقليدية نشاطا يتمه تلاميذه بعد انصرافهم من الدرس ، على أساس أنه كون ميولا لديهم ، ونمي رغبات أصيلة يحاولون الاستمرار فيها بعد خروجهم من الدروس التقليدية ، وانصرافهم الى المنزل .

كما أن مدرس النشاط الذى يقود فرقة من الفرق ، أو ينظم جمعية

عن الجمعيات ، انما يحسم امره لو انه جعل لهذا النشاط منهجا ، وحدد له هدفا ، يجمع بين حرية الطالب ورغبته وبين اكتسابه الخبرات والعادات والاتجاهات السليمة .

ان كثيرا من الشخصيات التي سمعنا عنها ، واعترفنا بتقدمها في ميدان العلم ، والادب ، والفن ، خرج لنا من ميادين ومجالات ومدارس غير تلك التي تتصل بالتخصص المدرسي المعروف . فقد منحت الدولة الفنان محمود سعيد جائزة الدولة التقديرية في فن التصوير مع انه مستشار قضائي ، وكلنا يعرف تقدم توفيق الحكيم الادبي ، مع انه بدأ بالسلك القانوني ، ونعرف ناجي المصور الذي استهل حياته في السلك الدبلوماسي ، ويوسف ادريس القصاص الذي تخرج من كلية الطب ، وترك ميدانه الاصلى ليكتب للمسرح ، ويؤلف القصص القصيرة والطويلة . ان المؤلف الذي كتب قصة اليس في بلاد العجائب استشار بقصته ملكة انجلترا حينما قرأتها حتى انها طُبت أن تحجز لنفسها نسخة من الكتاب الثاني الذي يصدره المؤلف ، ثم اذا بها تفاجأ بكتاب ضخيم في الرياضيات ولم تكن تدري أن مؤلف هذه القصة هو أحد أساتذة الرياضة في الجامعة .

ان ما نريد أن نؤكد هو ان بناء الشخصية وتكوين الميول الادبية ، والفنية والعلمية ، قد لا يتم اطلاقا في جو رسمي ، مكبل بالقيود الروتينية ، وبالشكليات ، التي تحد من نشاط المتعلم ، وتخضعه بطريقة تدريجية لانماط آلية ، تفقده في النهاية الموهبة ، وتقتل فيه الرغبة في النمو ، وتوسيع الافق . ومصيبتنا في المدارس هي أننا نكثر من حملة الشهادات الذين اذا اختبرتهم عن كثب ، لا تجد أنهم كونوا مهارات لا في اللغة العربية التي درسوها ، ولا في اللغة الاجنبية التي ضيعوا اوقات كثيرة في تعلمها ، وكثير منهم من يتصرف في كتبه ومذكراته بمجرد أن يدق الناقوس معلنا انتهاء امتحان آخر العام .

ان مجتمعنا الحديث الذي ننشده لا يمكن ان يتحقق بصورته المثالية التي رسمها قائد الثورة الا اذا كان هذا الصرح مدعما بأصحاب الكفاية ، والخبراء الذين نضجوا نضجا حقيقيا ، واستطاعوا ان يتحملوا المسؤوليات والتبعات ، ويسهموا مساهمة فعالة في حل المشكلات العلمية ، والفنية ، والاجتماعية ، التي نواجهها في تطور المجتمع وارتقائه . وكل هذا لا يمكن ان يتحقق الا اذا لعبت المدرسة دورا رئيسيا في وضع اللبنة الاولى في تحقيقه .

ولكن الروح السائدة اليوم هي روح مادية لا يدور البحث فيها حول القيم الحقيقية ، ولذلك يعتبر كثير من المدرسين أن واجبهم هو الحصصه الاصلية ، ولا يشعرون بوظيفتهم في الاتصال بالتلاميذ ، وبناء شخصياتهم

خارج الحصة وفي أى مجال خارج مجالات النشاط ، وقد يتساوى في كثير من الأحيان المدرس الذى يبذل دمه وعرقه في تكوين شخصيات تلاميذه ، مع المدرس الذى يقتصر جهده على حصصه الرسمية ، ونصابه القانونى . لان هذا وذاك يجمعهما في النهاية تقرير المفتش الذى لا يوضع عادة الا على الدروس الاصلية . أما ماعدا ذلك فليس له اعتبار في قياس صلاحية المدرس ، ومدى نشاطه . ونتيجة لذلك فكثيرا ما تؤدي هذه الظاهرة الى ايجاد روح هروبية من تادية هذه الوظائف الحيوية التى لها نتائج هامة في بناء شخصيات التلاميذ . وما نريد أن نؤكد في الحقيقة أن الحصة العادية اذا انقلبت الى نشاط ، واذا انقلب النشاط الى حصة كانت روح التوفيق التى نسعى لتحقيقها أقرب الى التحقيق من فصل النشاط عن الدراسة ، النظر اليه على أنه شئ عتافه ، غير أساسى ، وبخاصة حينما لا يحسب عند تكوين الطالب في النهاية في شهادته النهائية .

ورأينا أن نظام الدراسة في أحسن حالاته يجب أن يجمع بين فكرتين رئيسيتين : فكرة التنظيم المدرسى للخصص الأساسية ، وفكرة تحويل المدرسة جميعها الى جمعيات في أوقات أخرى رسمية ، بحيث يمارس كل مدرس هوايته وميله مع من لهم نفس هذا الميل والهواية من التلاميذ . كما تنظم المدرسة الاوقات المناسبة التى تعرض كل جمعية نشاطها ليطلع دايه أعضاء الجمعيات الأخرى ، ويشعروا بقيمة نشاطها ، ويتعلموا منها دروسا ، وكذلك ليؤدي هذا العرض دورا في تفهيم الطلاب الجدد طبيعة نوع النشاط ، وأهدافه ، فيختارونه عن رغبة اذا لاح لهم تناسبه مع ميولهم . وفي رأينا أيضا أنه يجب ألا يزيد عدد أعضاء الجمعية من عشرين عضوا ليستطيع المعلم أن يكون صداقة بينه وبين هؤلاء الأعضاء . وعن طريق هذه الصداقة ، وهذه الصلة الانسانية ، يستطيع المدرس أن ينقد تلاميذه نقدا موضوعيا في كل ما ينتجون ، وتحمل نفوسهم بالتالى هذا النقد ، على أساس أنه نقد بنائى نزيه تراعى فيه مصلحتهم قبل كل شئ .

ونظرا لان أية جمعية من جمعيات النشاط قد تجمع أفرادا من فصول مختلفة ، ومن صفوف متباينة ، وقد يكون بين هؤلاء ذوى الموهبة ، أو من لم تظهر موهبته بعد ، فان المدرس يتيح بتنظيمه لحجرة الرسم أو الاشغال أو معمل الطبيعة أو أى نشاط يقوم به - انفرصة لكى يعطى المجال لهؤلاء الأشخاص الذين جاءوه عن رغبة ، وعن حب ، ولذلك كان لابد له أن ينوع في برنامجيه ، بحيث يحقق هذا البرنامج بعض الاهداف التى انخرط من أجلها الطلاب في هذه الجمعية . وعقيدتنا أنه لو أن مدرس الرسم الذى يشرف على جمعية الرسم في المدرسة أراد أن يخلق تقاليد لجمعيةه مثلا ، وجب عليه أن يعد خامات وأدوات ، وأوراقا كبيرة الحجم ، وأخرى صغيرة ، ويحاول أن يشغل كل طفل أو تلميذ بما يتناسب مع مشكلته . وسيجد بين هؤلاء

من يستطيع أن يشترك في عمل جماعى ، ومنهم من يريد أن يتجه الى انتاج خاص ، أو يطلع على الكتب التى تتضمن انتاج كبار الفنانين العالميين ، وغيرهم من الفنانين الاقليميين ، القدامى والمحدثين ، أو يقرأ عن حياتهم . . فكل هذه الانواع من النشاط يمكن أن تمارس في غرفة الرسم اذا ما جهزت هذه الغرفة بالوسائل المختلفة . فالميلول الفنية لها مظاهر متعددة ، فهناك المنتج ، وهناك المستهلك والمتدوق ، والكاتب عن الفن ، والناقد له . وكل هؤلاء يمكن أن يتخرجوا من جمعية الرسم اذا كانت جمعية ذات برامج شاملة موجهة توجيهها جماعيا ، أو فرديا ، محققة للميلول المنشودة . وهكذا في سائر الجمعيات الاخرى يجب أن يتنوع برنامج النشاط في الجمعية الواحدة بقدر تنوع اتجاهات الاطفال أعضاء الجمعية وغاياتهم .

وما من شك في أن قيمة كثير من الاشياء التى ينتجها التلميذ في المدرسة انما تتحدد على ضوء مدى استفلال التلميذ لها في أوقات فراغه ، والنشاط المدرسى يلعب دورا كبيرا في تكوين الميلول التى تساعد على مزاولتها في أوقات الفراغ . اننا نعرف أن كثيرا من البلاد الاجنبية التى نهضت لا توجد بها (مقاهى) يجلس فيها الناس بدون عمل ساعات طوال لتضييع الوقت . ان أوقات المنتجين تقاس بالدقائق ، وهم منتجون في أوقات فراغهم ، بما يتعادل مع انتاجهم في أوقات العمل ، ان لم يكن اكثر ، وضياح أوقات الفراغ عند طلابنا ، وموظفينا ، وسائر المواطنين ، معناه أن ثروة بشرية كبيرة معطلة ، وكان من الممكن أن تسهم في الانتاج ، وتحقق اهدافا بنائية كثيرة تساعد في تطور المجتمع . ان الفراغ في الحقيقة ليس مضيعة ، انما هو وقت ثمين يستفله كل من كون اتجاهات سليمة في أثناء تعلمه في المدرسة . وكما سبق أن قدمنا فان كثيرا من شخصيات الممثلين ، والكتاب ، انما تكونت اكثر ما تكونت في أوقات الفراغ ، أى عند مزاولة نوع النشاط الذى يحبونه بحرية ، خارج الوقت التقليدى المقيد .

والكى يكون النشاط مرتبطا بصلب المنهج الدراسى ، فان هناك وسائل متعددة لتحقيق ذلك ، منها : الرحلة ، والزيارات الى المصانع ، والمتاحف ، والاسواق ، والمحال المختلفة ، لاستقاء المعلومات من مصادرها الطبيعية . فالاطفال الذين يزورون محل بقال يكفى أن يعرفوا ما لديه من بضاعة ، وثمان شرائه لكل وحدة منها ، وثمانها للمستهلك لكى يقوم الاطفال الصغار بدراسة مستفيضة ، عن الحساب والمعلومات العامة ، والتاريخ ، والجغرافيا ، وغير ذلك . وهذا نوع من النشاط يؤدى الى خبرات تلقائية ، وطبيعية ، تجعل عملية التعلم يسيرة وسهلة .

وكلنا نتذكر ونحن اطفال صغار هذا الجو الجاف الذى كنا نعانيه حينما كنا نطالب بحفظ أسماء البلاد ، وأهم منتجاتها ، وترتيبها على

خريطة وادى النيل مثلا ، ومدى الصعوبة فى تذكر كل هذه الجوانب ، ولكن حينما ترتبط هذه الفكرة بنوع من النشاط ، بأن يقوم التلاميذ مثلا مع مدرسهم برحلة الى الوجه البحرى ومعهم خريطة لفرع دمياط مثلا ومحدد بها دوائر تمثل الاماكن التى يقف عليها القطار ، وعليهم أن يكتبوا اسم كل بلد يمرون عليه فوق الخريطة ، بل ويقوموا بزيارة البلاد الرئيسية ، والتعرف على أهم انتاجها بالرؤية المباشرة ، كزيارة المصانع ، ومضارب الارز ، والملاحات ، وبعض المعارض ، او المتاحف بالمدينة ، وجمع عينات من أهم الانتاج لوضعه فى متحف المدرسة يمثل أهم ما تشتهر به هذه البلاد . ان كل ذلك يحول عملية تعلم الجغرافيا الى مشكلات واقعية فى الحياة ، لا يمكن أن ينساها الطفل ، وتصبح مدلولاتها لديه واضحة المعالم ، محددة الاركان .

كما أننا نطالب بتذكر كثير من التواريخ ، والاحداث السياسية التى مرت بالبلاد واثرت فى تاريخها ، كدخول نابليون الى مصر ، ومقاومة المماليك له ، وحالة البلاد فى هذا الوقت ، وبعض الآثار العلمية التى درستها حملته الى غير ذلك ، كل هذا كان يدرس على اعتبار أنه محفوظات يتناولها الطفل عن ظهر قلب دون أن يعي لها مدلولات تمثل هذه الفترة فى حياة مصر . فاذا ما ارتبطت دراسة التاريخ هذا بنوع من النشاط كتمثيل مسرحية عن دخول نابليون الى مصر ، يقوم فيها الاطفال بعمل الملابس ، وتصميم اشكال المدافع ، والسيوف ، ورسم اشكال الاساطيل ، والستائر ، والكواليس ، وحفظ الحوار الادبى الذى يدور بين نابليون مثلا وبين خلفائه الذين تركهم فى مصر ، وبينهم وبين رجال الازهر ، او المماليك ، ان كل هذا يجعل من التاريخ شيئا ملموسا يؤثر فى ادراكنا لماضينا الذى كنا نقاوم فيه باستمرار المستعمرين ، وهو تحفيز لزيادة النمو فى حاضرننا ، وكل ما يتعلمه الطفل هنا يصبح له معنى غير تلك المحفوظات التى كان يرددها دون أن يفهم أى هدف منها . اما هو فى الحالة التى ذكرناها ، فبجانب تكوينه لاتجاهات متعددة وفهم واع ، فانه يدرك العلاقات التى تساعد فى تكوينه كمواطن مستنير ، وتجعل من مادة التاريخ خبرة اوسع مدى ومحبة ائيه ، وتختلف عن المادة التقليدية بما يحوطها من سام وضجر فى أثناء تعلمه . كلنا نتذكر بعض المدارس الصناعية التى تنجح عادة فى تكوين الميول لدى تلاميذها عن طريق موازنة بعض النشاط العلمى ، ففى احدى المدارس يقوم قسم السيارات باقتناء سيارة قديمة من (وكالة البلح) ، يقوم الطلاب بفكها قطعة قطعة ، ودراستها ، ويتعلمون فى أثناء تلك العملية كل ما يراود أن يتعلموه من دروس نظرية وعلمية كان من الممكن أن تكون جافة مبهمه لو أنها لم ترتبط بتلك المهارات والمدلولات الملموسة .

ان النشاط المدرسى سواء كان خازن الفصل أم داخله ، أستعين به لتعويض النقص فى الحصص العادية بمعناها التقليدية ، والتي تحولت لتصبح هى نفسها نشاطا : والنشاط فى أية حالة من الحالات يعتبر ضرورة فى تكوين شخصيات التلاميذ وبنائها بناء اجتماعيا سليما . فالشخص داخل النشاط يحسن أنه عضو فى جماعة ، عليه نحوها واجبات ، وله منها حقوق ، وإذا غاب أحس الجميع بفراغ نتيجة غيابه ، ويتساءلون عنه ، ويزورونه . أما الطفل فى الفصل فانه نفر شأنه شأن المقعد الذى يجلس عليه . اذا غاب لا يحس أحد بالفراغ نتيجة غيابه لان وحدة الفصل أصلا ذات طابع شكلى ، أما وحدة الجماعة التى تقوم على النشاط فأساسها اجتماعى ، يبنى الصلات ، ويقوى الاواصر ، ويربط الافراد بعضهم ببعض ، بما يتيح لهم من تحقيق الميول المشتركة ، وتبادل الخبرات النافعة .

انى اذكر مثلا حيا لطفلى الذى كنت أعانى من تأخره فى الحضور الى مدرسته نتيجة تلكته فى الصباح ، ولكنى وجدته فى أحد الايام يصحرو مبكرا ، ويرتدى ملابسه ، ويطالبنى بالحاج الا ينتظر سيارة المدرسة لانها قد تأتى متأخرة ويضطر هو بالتالى ان يصل الى المدرسة متأخرا فلا تتاح له فرصة اثناء النشيد فى الميكروفون امام طابور الصباح ، وفضل ان يذهب ماشيا ليحقق هذه الناحية . عن ان ينتظر سيارة المدرسة التى تنقله اليها . ان هذا يدل دلالة واضحة على ان النشاط المرتبط بالرغبة يدفع الانسان الى تغيير عاداته ، ويربطه ببعض القيم الاجتماعية التى تعتمد فى تقويمها على الجماعة لا على درجات شكلية تمنح فى آخر الشهر . ان الجهد الذى يبذله الشخص فى عمل يميل اليه يتضاعف ضعافا دون ان يحس بممل او تعب من ذلك الجهد ، الذى يطالب الفرد ان يبذله فى شىء لا يحس تجاهه بميل . فان الدقيقة تمر فى مثل هذا العمل الممل كالساعة ويؤديه الشخص وهو متذمر ، وكثيرا ما يصاحبه الاهمال والاختاء . كل هذا لانه يؤدى هذا العمل بدون رغبة او بدون ميل ، والنشاط المدرسى مادة يدفع التلاميذ لتمضية الساعات الطوال دون ان يحسوا بعناء وذلك لان ما يقومون به يحقق رغباتهم ، واتجاهاتهم ، بينما هم ينتظرون دقات جرس الحصص لى يخلصوا من كثير من الدروس التقليدية التى يقبلون عليها قسرا وهم سلبيون لا يقومون بتأدية أى شىء فعال .

ولعل من أهم ما يكونه النشاط المدرسى فى التلاميذ هو الميل المهني الذى يسبق عمليات التخصص والتوجيه فى مراحل الدراسة العليا ، فالتلاميذ بعد المرحلة الثانوية يجدون صعوبة فى أن يقرروا أى نوع من الدراسات هم اقرب اليها ، ويفضلونها عن غيرها ، ولذلك كثيرا ما يفشل الكثير منهم فى أن يدخل التعليم الذى يرتبط بميول حقيقية ، واتجاهات

يكون قد كونها في أثناء تعلمه بالمرحلة السابقة. والمدرسة التي تراول النشاط على مدى واسع انما تساعد في تكوين هذه الميول المهنية التي تمكن التلاميذ من ان يختاروا مستقبلهم ويعملوا له ، ويشقوا طريقهم فيه بتفوق . وما أحوجنا في الحقيقة الى المتخصصين من أصحاب الميول في كل مهنة ، وفي كل نوع من أنواع النشاط ، بدلا من أولئك الذي يحملون الشهادات وليس لديهم حب لمهنتهم ، بل يضربون المثل لنقمتهم على تخصصهم . ان من الأشياء التي كانت تسوء الى التعليم الفني في الماضي هي ان غالبية خريجي المدارس الفنية لا يعملون في تخصصهم ، وانما يزاولون أعمالا كتابية بعيدة عن تخصصهم الفني . ويرجع ذلك الى طريقة التدريس التي درسوا بها ، والى عدم وضع معايير سليمة لقياس قدرات الملتحقين بهذه المدارس ، حتى يختار لها من لديهم الرغبة في أنواع التخصص المختلفة .

ان تخريج اعداد ضخمة من حملة شهادات المدارس الصناعية الذين لم يعملوا في الحقول الاصلية التي اعدوا من أجلها انما هو في الواقع نكبة على التصنيع ، فاذا كنا حقيقة نريد لمجتمعنا ان يصبح صناعيا ، وجب علينا أن نعد البداية السليمة في المدارس التي تساعد في تكوين ذوى الميول ، الذين يستطيعون التعمق في الصناعة ، والنمو بها لتصل الى مستويات البلاد الاخرى المتقدمة . وكل هذا يحتاج الى تغيير في معاييرنا تجاه الصناعة نفسها ، وقد بدأت البلاد فعلا في تغيير المعايير التقليدية القديمة .

وخلاصة الرأي أن النشاط ضرورة ، وانه يرتبط بميول الافراد ، ويكمل الحصص الاصلية ، ومناهج الدراسة ، ويبنى الشخصيات ، ويكون الميول المهنية ، والاجتماعية ، ولا نجاح لمدرسة دون ان يدب فيها النشاط الذي يمثل روح الحياة الحقيقية .

مكانة الدراسات العملية في مجتمعنا الاشتراكي

للاستاذ نأصف عبد السيد ابراهيم
مفتش التربية الفنية بالتعليم الثانوي

أصبح من أهداف التربية والتعليم في مجتمعنا الاشتراكي العمل اليدوي ، وكان من آثار ذلك أيضا أن تضمنت خطط الدراسة بالمرحلة الثانوية حصتين في الاسبوع يمارس فيهما الطلاب دراسات عملية وثقافات فنية قامت أولا على مستوى الهواية ثم تطورت الى مادة شبه أساسية .

وهنا يحق علينا أن نوضح أن الهدف الاشتراكي لتدريس المجالات العملية بالمدرسة العامة لا يقف عند حد احترام العمل اليدوي ، كما أنه ليس هواية تقوم على اشباع رغبات ذاتية عند الطلاب ، فرغبات الفرد في المجتمع الاشتراكي إنما هي رغبات المجتمع وآماله ، ومن ثم فالهدف الاشتراكي من تدريس المهارات العملية هو اعداد التلاميذ اعددا يمكنهم من الانتاج عن طريق العمل ، ذلك الانتاج الذي يؤدي الى التجديد والابتكار معا ، فممارستهم الحقيقية للخبرات النامية المتطورة تجعلهم ينتفعون بها كأفراد وجماعات تقوم على التعاون في سبيل الخير .

ومن هنا تأثر المشرفون ورجال التربية باتجاهات نورتنا وفلسفتها الاشتراكية فنادوا بالمدرسة الشاملة وبتمهين التعليم العام ، وترتب على ذلك أن أنشئت المدارس الاعدادية العملية والاعدادية والثانوية التجريبية وهي مدارس محدودة العدد تقوم على الاهتمام بالجوانب العملية جنبا الى جنب مع الجوانب النظرية ، لكن هذه المدارس لا زالت في دور التكوين ولم يتحدد موقفها بعد حتى يمكن تعميمها .

وهكذا تعددت أنواع المدارس وتعددت الاهداف وتعددت جهات التخطيط ووضع المناهج ، ولعل بعض المربين يرون أن الهدف من الدراسة العملية في التعليم العام يختلف عن الهدف من الدراسة العملية في المدرسة التجريبية أو الصناعية ، لكن الحقيقة : أن العمل اليدوي كهدف عام في المجتمع الاشتراكي هو القدرة على الانتاج الواعي الثمر الذي يؤكد المعنى الاقتصادي لرفع مستوى المعيشة ، وأن القدرة على لانتاج تؤكد الاتجاه العملي السليم ، وأن الثقافة الفنية لغة مشتركة لا تختلف من مكان الى مكان ، وأن تحقيق الجوانب التربوية لا يتعارض إطلاقا مع المعايير الاقتصادية والاجتماعية الهادفة .

والمعروف أن المادة الدراسية التي لا تحقق هدفا من اهداف المجتمع الاشتراكي ولا تتمشى مع آماله تعتبر مادة ميتة ينصرف عنها الناس بصفة

عامة والطلاب بصفة خاصة . وما دامت بلادنا قد اقبلت على التصنيع بعد ان طردت المستعمرين وانعقدت المستغلين واصبح للعمال مكانتهم وكذلك للفنيين وجب علينا ان نحترم العمل اليدوى فى المدرسة على اساس اشتراكية عملية واقعية ، وان نمحو من قاموس التربية والتعليم مسميات المصادرة الاساسية والمادة الاضافية ، لان مجتمعنا الاشتراكى دعامته رفع مستوى المعيشة عن طريق العمل والانتاج . ومن حسن الطالع ان الفكرة الاستعمارية انتى كانت تقلل من شأن العمل اليدوى وتعظم الجانب النظرى الذى يقوم على الحفظ والتسميع قد اندثرت بزوال الاستعمار ، ومن هنا فان العمل اليدوى لن يكون له احترامه فى الوسط المدرسى كمادة دراسية لها اثرها الواضح مالم تأخذ هذه المادة دورها الايجابى فى التقويم الامتحانى شأنها فى ذلك شأن باقى المواد الدراسية ، سواء كان ذلك فى المدرسة العامة بأنواعها أو فى المدرسة الصناعية .

ان الاعمال الانتاجية متعددة وكثيرة ، وتحتاج الى كفايات فنية خبيرة بالنواحى العملية وبالتربية والتعليم سواء كانت من الاعمال الفصلية اليسيرة التى تحتاج الى اهتزازات تمبيرية من اليد كالرسم والتصوير والنقش واشغال الابرّة والتطريز ، أو ما كان منها عضيلًا يحتاج الى مهارة وتدريب وقدرة فنية ودراية باصول علمية مختلفة « تكنولوجية » كما تحتاج الى المتخصص ليمارسها ويعلمها لارتباطها بالاجادة والانتاج القائم على النفع الاقتصادى كالاعمال الخشبية بأنواعها ، والتشكيل المعدنى الفنى والعادى والنسيج وطباعته والخزف والبرادة والخراطة والكهرباء ، وهى كلها خبرات فنية وثقافات تخصصية تقوم على الخبرة وتتصل بحياتنا الاقتصادية النامية وتحتاج الى ايد عاملة وطاقات بشرية واعية ، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعضها ببعض وكذلك باحتياجات العصر الذى نعيش فيه ، من حيث الانتاج الفنى المطلوب للمجتمع الاشتراكى الذى يعتمد على الابتكار والنفعية معا .

ان الاهتمام بالنواحى العملية التقدمية فى المدرسة العامة أصبح ضرورة لانها كسب خاص فوق ما للمدرسة الحالية من مواد نظرية . وبذلك يتم تدعيم خبرات التلاميذ النظرية وتنمو مواهبهم ويتشكلون بتشكيلًا جديدًا كمواطنين يؤمنون بالعمل والانتاج وليتمكن من تقعد به ظروفه عن مواصلة التعليم العالى ان يتجه ليكتسب عيشه وهو مزود بخبرات يمكن ان تنمو وان تزيد فى ميدان الحياة العملية .

مما تقدم نرى ان الاهتمام بالناحية العملية فى المدرسة العامة قد بدا على مستوئى الهواية ثم اتخذ صورة الماذة شبه الاساسية ثم وقف عند هذا الحد ، افقى ١٠/٢/١٩٥٨ صدر القرار الوزارى رقم ١٠٩٥ بجعل

الدراسات العملية جزءا من الخطة الدراسية داخل الجدول بالمدرسة الثانوية ، ثم صدر القرار الوزاري رقم ١١٠٠ في ١٠/٥/١٩٥٨ بإنشاء مكتب بالوزارة للإشراف على الدراسات العملية ثم تحول هذا المكتب الى تفتيش عام ، مع وجود تفتيش فنية قائمة تؤدي أعمالها في ميادين الثقافة الفنية والدراسات العملية على أساس من الخبرة والدراية والتخصص . ونم يقتصر الأمر على ذلك بل فرضت على المدارس أنواع من الدراسات العملية وعهد بتدريسها الى مدرسي العلوم ممن لم يتم أعدادهم كمعلمين لهذه المجالات كالصوير الفوتوغرافي والكهرباء واللاسلكي وهكذا اجبر مدرس الاحياء أو الطبيعة النظرية على تدريس ثقافة عملية لم يتخصص فيها أو يعد لها ، وأصبح تفتيش العلوم مطالبا بان يوجه في دراسات عملية لا تسير مع مخططات هذا التفتيش وأهدافه ، هذا على سبيل المثال لا الحصر . ومن هنا ينبغي إعادة النظر في أمر المدرسين اللازمين على أسس سليمة تتفق مع أهمية الجوانب العملية وحقيقتها الاشتراكية ، وهناك فجوات تعليمية أخرى تعوق الدفع الاشتراكي في مجال الدراسات العملية الحقيقية ومن هذه الفجوات انشاء مكتب الدراسات العملية بالمنطقة لكي يشرف على عشرين دراسة عملية . الأمر الذي جعل الخبرة والاصالة تضع في زحمة العمل والاهتمام على توسيع دائرة الاختصاص .

ان صاحب الخبرة هو الذي يعرف امكانياتها التعليمية ، وان الموجه الخبير هو الذي يهيم أمرها وأمر كل مستحدث وجديد يظهر في عالم الخبرة الفنية ، لذلك كان من الافضل أن يعهد بأمور كل خبرة أو ثقافة فنية الى المتخصصين الحقيقيين فلا ندع التلف على توسيع دائرة الاختصاص وابتعاد الوظائف الجانبية وخلق الثنائية والثلاثية في العمل أداة تعويق . وقد يقال أن مهمة مكتب الدراسات العملية بالمنطقة هي تهيئة الامكانيات . ولكن هذا الأمر مردود عليه بأن الامكانيات التعليمية هي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وانها تسير مع تخطيط العمل الفني وانه لا يعرف حقيقتها وتطورها الا المشرف الحقيقي المتخصص في المادة فهو أقدر على تحقيق أهدافها ونموها واستمرارها .

ان التعاون بين المواد الدراسية ضرورة تربوية ، ولكن هناك فرقا بين التعاون وبين توسيع دائرة الاختصاص . والمعروف أن المادة الدراسية الواحدة لها عمقها الفني ، ولها ماضيها وحاضرها ومستقبلها . والدراسات العملية ليست مادة دراسية واحدة ، وانما هي مجموعة من المواد المتعددة والتخصصات المختلفة ، وعلى ذلك فالقول بأن الدراسات العملية مادة تعليمية يستطيع أن يشرف عليها تفتيش واحد فيه نظر وله حدود ضيقة . والحقيقة المنطقية هي انها مواد دراسية ، ولكل مادة منها منطقها الفني ، وتخصصها وتراثها وتطورها ، كما أن لكل مادة موجهين متخصصين ذوي

راى فيها . وعلى ذلك فتجميع امرها فى مكتب او تفتيش لا يتمشى مع
الاصول التعليمية والمبادئ التربوية ، وانما ينبغى ان توزع ميزانية
الدراسات العملية على التفتيش المختصة لتحديد المسئولية عن ايجاد
الامكانيات التعليمية ، وكذلك ينبغى النظر فى امر بعض الدراسات التى
تم تثبت وجودها حتى الآن ، واحلال دراسات نامية تتفق مع آمالنا واهداف
مجتمعنا الاشتراكى محلها ، حسب تخطيط جديد وسليم يتفق مع
الصالحه العامة .

ان اقول باحترام العمل اليدوى لا يكفى لتعويد الطلاب عليه دون
تنظيم شامل ، فتكوين الميول العملية وغرس الاتجاهات الفنية فى نفوس
الطلاب يأتى بالنتائج المثمرة المرجوة عندما نحرص على تأصيل الدراسة
العملية مع المواد الدراسية النظرية وذلك بان تضم درجة تحصيلها الى
مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطلاب فى امتحانات النقل والامتحان
النهائى ، ذلك لان مجموع الدرجات يمثل الجهد العام للطلاب ، والناحية
العملية يجب ان تدخل فى نطاق الجهد العام ، بعد ان أصبحت دون شك
لا تقل عن الناحية النظرية ويلزم تقويمها وتأصيلها واثابة الفرصة لها
لكى تنمو وتؤدي رسالتها فى مجتمعنا الاشتراكى العربى .

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. S. Shaalan

M. K. Harby

H. Ammar

M. K. Barakat

M. A. El-Ghannam

M. El-Bassuony

Secretary

Executive Director

M. El-Hadi Afifi

M. A. El-Naggar

Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director:
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription:

P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

MARCH 1962

Year XIV

C O N T E N T S

- Coordination of Mass Media in the Arab World
M. K. Harby and Dr. M. K. Lotfi
- Principles in Curricula and Teaching Methods
Dr. A. Fouad Ibrahim
- Combatting Illiteracy
Dr. R. Asskar
- Human Rights in the Educative Process
Dr. M. El-Hadi Afifi
- Objectives of Agricultural Education
Dr. M. Kamel Badran
- Activity Programs in the Educational Zones
Dr. M. A. El-Ghannam
- Extra-Curricula Activities
Dr. M. Bassuoni
- Practical Studies in the Socialistic Society
Nasef A. Ibrahim

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو ١٩٦٢

السنة الرابعة عشرة

في هذا العدد

- التربية الاساسية للدكتور رياض عسكر
- تجربة في التقويم الذاتى للمدرس للاستاذ حليم ابراهيم جريس
- دراسة مقارنة لمنهج الدراسات العملية (للاستاذ محمد خيرى حريز
والاستاذ واصف عزيز)
- اتجاهات حديثة في الادراك للدكتور نجيب اسكندر ابراهيم
- العلاقات الانسانية في العملية الادارية (٤) للدكتور محمد أحمد الفحام
- المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة
الوافدين للدكتور عبد الباسط محمد حسن
- التعليم في افريقيا المدارية للاستاذ السيد محمد العزاوى

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

مجلة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد فدرى

هيئة التحرير

الأستاذ محمد سليمان شعلان
الدكتور حامد عمار
الدكتور محمد أحمد الغنم

الأستاذ محمد خيرى حربى
الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمد مسود البسميوى

مدير المجلة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادى عفيفى

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والمجلة
٦٠ قرشا للمجلة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا للخارج

المقالات والبحوث والمكتابات :

يرسل الى مدير ادارة مجلة التربية
بمقر الرابطة :
١٣ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

العدد الرابع مايو سنة ١٩٦٢ الستة الرابعة عشرة

في هذا العدد

- ٣ — التربية الأساسية
- ١٤ — تجربة في التقويم الذاتى للمدرس
- دراسة مقارنة لمنهج الدراسات العملية في مدارس التعليم العام ٢٦
- ٤١ — اتجاهات حديثة في الادراك
- ٥٤ — العلاقات الانسانية في العملية الادارية
- ٧٥ — المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة الوافدين
- ٨٧ — التعليم في افريقيا المدارية

تصدرها رابطة خريجي رئيس التحرير
معاهد وكليات التربية بالقاهرة الاستاذ محمد سعيد قدرى

التربية الأساسية

للدكتور رياض عسكر

المدير العام للتربية الأساسية ومحو الأمية

التربية الأساسية مصطلح يدل مفهومه على معنى تربوي اجتماعي ، ويرمى إلى رعاية المواطنين الذين لم تتح لهم فرص النهل من منابع العلم ، والتمتع بنور المعرفة . وكثيرا ما وجه اليينا هذا السؤال من المواطنين والزملاء الذين لم يالفوا تلك التسمية بقولهم (ما التربية الأساسية ؟) . وقد وجدنا أن أقرب ترجمة لذلك المصطلح هي أنها تربية في الأساسيات أي أساسيات التربية . فهؤلاء المواطنون الذين لم تتح لهم فرص التعلم ، في حاجة إلى منهج أو تدريب عام في أساسيات المعرفة والعلوم وأساسيات الحياة التي لا غنى عنها لأي مواطن مهما قل مستواه .

فالتربية الأساسية إذن وسيلة أو منهج من مناهج النهوض بالأفراد والمجتمعات ، ولذا أصبحت من مستلزمات النهوض بالأمم المتخلفة ، أو عملت منظمة الأمم المتحدة عن طريق هيئة اليونسكو على نشرها بين الأمم الأفريقية والآسيوية التي هي بحاجة إليها . إلا أن التربية الأساسية ، كما يدل معناها عليها تختلف عن غيرها من أساليب الخدمة الاجتماعية ، في أنها لا تزال تحتفظ لنفسها بالطابع التربوي ، فهي حين تمد يد المعونة للأفراد والمجتمع لتحسن حالهم لا تعطيهم معونات مادية أو عينية ، وإنما تعلمهم كيف يستطيعون تحسين حالهم بأنفسهم .

فنحن لا نعطي أحسانا ، ولكننا نعلم القروي أو العامل كيف يستغنى عن الأحسان ويلفظه بأن يعتمد على نفسه وكده ، فإذا لم يعلم ذلك علمناه ، فقد نعلمه حرفة أو نعلمه طرقا جديدة في الزراعة ، كما نعلم زوجته أو ابنته مبادئ التفصيل والخياطة ، أو طرقا أفضل لطهي كماء قد تزودهم بالمعلومات الصحية التي تؤهلهم للعناية بأبنائهم وتجنب العادات الضارة والوصفات البلدية ، التي كثيرا ما أودت ببصر الأطفال أو بصحتهم .

كما أننا نعقد لهم الندوات الدينية أو القومية التي تبصرهم بدينهم ودينهم ، ويقوميتهم وعيوبهم . فيصبح الواحد منهم مواطنا مسيطرا في أمور دينه ودينه .

ويشمل برنامجنا تأهيل أفراد مجتمعنا الريفي أو الحضري للاندماج في هيئة المجتمع وتعلم أساليب التفاهم والتعاون ، على شكل مجالس ، يقوم فيها القروي ليناقتش مع أخيه القروي مثلاً ، مشاكل قريتهما ، فبدلاً من الشكوى للحكومة من أن بركة القرية يتوالد فيها البعوض ويضر بصحة السكان ، فقد يحمل كل منهما مقطفه وفأسه ويتعاونتا على ردمها بقرار من مجلس قريتهما وهكذا .

ولا اظن أن فكرة الاتحاد القومي والقاء أعباء المجتمعات المحلية عليه الا صتو هذه الفكرة أو قل انهما فكرة واحدة من منبع واحد .

فالتربية الأساسية تحارب التخلف وتحارب الفقر وتحارب الجهل والمرض وهي في الوقت نفسه ، تبني النفوس وتبني العقول وتبني الصحة ، وتدعم الاقتصاد ، وتبني العزة والقومية . كل هذا لا يتحقق عن طريق المعونة المباشرة ، ولكن عن طريق مساعدة الناس ليساعدوا أنفسهم يسواعدهم هم ، لا يسواعدها نحن ، ويتعاونهم بعضهم مع بعض ، وإيمانهم بقدرتهم على الكفاح وإيمانهم بقوتهم وقوميتهم ومسؤوليتهم وثورتهم وزعيمهم .

فالتربية الأساسية إذن منهج من مناهج الإصلاح الاجتماعي . وأهم ما يميز هذا المنهج عن بقية المناهج الأخرى هو أنه يقوم على أساس ابدافعية الذاتية والنشاط الذاتي ، بمعنى أن التربية الأساسية لا تقوم ببرامج الإصلاح أو مشروعاته لجبردها رغبتها في إيجاد هذه البرامج والمشروعات . وبمعنى آخر أن التربية الأساسية لا تقوم في حقيقة جوهرها على تخطيط مشروعات اصلاحية معينة ، ثم تقوم بفرضها على المواطنين سواءما هي على عكس ذلك تعمل على حل هذه المشكلات عن طريق نشاطهم الذاتي .

وهنا تبرز أهمية هذا المنهج وقيمه . فالتربية الأساسية بهذه الصورة تمثل فلسفتنا الثورية التقدمية لتحقيق انطلاقتنا الواعية الخلاقة في الإصلاح الاجتماعي . فكل عمليات الإصلاح فيها ليست مفروضة فرضاً أو منملاء املاء فتكون نتيجتها الفشل المحتوم ، وانما تقوم برامجها على أساس الحاجات النابتة والنامية من الافراد أنفسهم ، لتكون بذلك احدى اثرها وأكثر فاعلية . وهي في مجالات نشاطها المختلفة تستعين بكل ما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها على وجه مرض . فهناك مؤسسات موجودة فعلاً وتقوم بمجهودها في خلق الإصلاح الاجتماعي ، وهناك التربية الأساسية هي تنشط هذه المؤسسات ، والتعاون معها وتوجيهها نحو الوصول الى غاية مشتركة تربط بينهما . فهناك وحدات مجتمعة ومراكز

صحية واجتماعية وبنوك التسليف الزراعى والتعاونى وجمعيات تعاونية ومؤنسات للثقافة الشعبية ومراكز الارشاد الزراعى الى غير ذلك .

ولكن الحلقة غالبا ما تكون واهية أو مفقودة بين هذه المؤسسات وبين الأفراد الذين تخدمهم ، وقد يكون ذلك راجعا الى جهل هؤلاء الافراد بطبيعة هذه الخدمات أو كيفية الاستفادة من هذه المؤسسات ، أو الى ايمانهم بعدم جدواها أو لنفورهم منها أو غير ذلك من الاسباب . فدور التربية الأساسية هنا هو فى ايجاد هذه الحلقة المفقودة وتلعييمها وجعلها أكثر فاعلية وتدريب المواطنين على الاستفادة منها .

والتربية الأساسية كما يبدو من اسمها تهدف الى تحقيق العالم الأساسية الرئيسية للمواطن الصالح بحيث يكون مواطنا واعيا منتجا . وهى بهذا تعتبر عملية ترشيد للكبار فى مختلف الميادين لتحقيق التنمية الاجتماعية بمفهومها الواسع وأصبح مفهوم التربية الأساسية ليس عملية منحو للامية القرائية فحسب بل فى كل القطاعات فهى محو امية قرائية ومحو امية صحية وزراعية واجتماعية وقومية الى غير ذلك من الميادين ، فهى بهذا عملية تربية متكاملة .

أهداف التربية الأساسية :

تستهدف التربية الأساسية مساعدة الناس على تحقيق التقدم الثقافى والاجتماعى والصحى والاقتصادى الذى يمكنهم من أن يحتلوا مكانهم فى العالم الحديث ويستطيعوا أن يشاركوا مشاركة فعالة واعية فى بناء المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى .

والتربية الأساسية تقوم على دعائم أربع هى :

أولا : أن اسباب التأخر والتخلف على الأخص فى ريفنا العربى متشابكة ومتداخلة ووسائل الاصلاح كذلك متداخلة متكاملة . فسوء الحالة الصحية بين المواطنين يضعف قدرتهم الانتاجية ، وفقرهم يجعلهم فريسة للمرض . . والمرض يهبط بقدراتهم الاقتصادية كما أن الفقر يحول بينهم وبين التعليم المنظم . . والجهل يمكن للعادات السيئة الضارة من نفوسهم ويقف حائلا بينهم وبين الانتفاع بالارشادات التى توجه لهم وهكذا ونتيجة ذلك أنه لا يمكن التقدم فى ناحية من النواحي دون العمل على تحسين النواحي الأخرى .

فالتربية الأساسية تسعى لتعليم الناس طرقا أفضل فى الحياة فهى تتضمن أولا تعاليمهم القراءة والكتابة كمهارتين تساعدانهم فى حياتهم العملية وتوسعان مدى اهتماماتهم وتكسيبانهم معلومات جديدة مفيدة كما

تتضمن تعليمهم طرقاً فنية أحسن لاستغلال مواردهم وتتضمن إرشادهم إلى كيفية المحافظة على صحتهم كما توجههم إلى شغل أوقات فراغهم بهوايات وألعاب تصقل أذواقهم .

والتربية الأساسية ليست نوعاً من التعليم ميدانه المدرسة فحسب بل انها تمتد نشاطها إلى البيت والحقل وتعلم بطريق الاجتماعات وعقد الندوات التي تحتك بها الأفكار وتتبادل معها الخبرات ، كما تعلم بطريقة الدروس والإرشادات العملية . . . وهي تشمل الصغار كما تشمل الكبار . . . وتشمل الذكور كما تشمل الإناث وسيوضح هذا من الوصف الذي سنورده آنفاً .

ثانياً - أن كل تقدم حقيقى يجب أن يكون قائماً على شعور الناس بمشكلاتهم وحاجاتهم الماسة ورغبتهم الصادقة في النهوض بأنفسهم ورفع مستواهم فهي تدريب لهم على الشعور بالمشكلة ثم تحديدها ثم حلها . . . وهي محاولة لخلق الوعي الجماعى منهم ، وتعليمهم كيف يتعاونون لحل مشكلاتهم المشتركة . هي بذلك تجعل الإصلاح حركة نابعة ومنبثقة من داخل المجتمع نفسه فتضمن لها الاستمرار والبقاء ، ويمكن أهل القرية من تحسين أحوالهم في أشد الظروف صعوبة وبأقل معونة خارجية .

ثالثاً - التربية الديمقراطية : فالتربية الأساسية تتيح الفرصة للأهالى للتعبير عن آرائهم تعبيراً حراً بانتخاب ممثليهم في لجان من أكثر العاملين لصالح المجموع كما تتيح الفرصة لهؤلاء الممثلين لهم لإبداء آرائهم في المسائل المتعلقة بشئون قريتهم في جبو من الحرية والصراحة وتنفيذ ما تتفق عليه الأغلبية .

رابعاً - أن الإصلاح يقتضى التفاعل مع البيئة فلا بد من دراسة البيئة المحلية والتعرف على مواردها وحاجاتها وأساليب الانتاج وطرق الحياة فيها لتكون التحسينات المراد ادخالها قائمة على أساس عملى ، فالتربية الأساسية تبحث أساليب المجتمع المتبعة فتبنى الصالح منها وتستكمل نواحي النقص فيها .

مبادئ التربية الأساسية :

تعمل التربية الأساسية في ميادين متعددة بحيث تؤدي هذه الميادين فيما بينها إلى نوع من التكامل الذى هو أساس لعملية الإصلاح الاجتماعى وعلى هذا يمكن تصور الميادين الآتية مجالات لنشاط التربية الأساسية :

- ١ - ميدان التربية القومية والتثقيف الشعبى .
- ٢ - ميدان التنمية الاقتصادية ويشمل التعليم المهنى والزراعى والتصنيع الريفى والوعى التعاونى .
- ٣ - ميدان الثقافة الصحية .
- ٤ - ميدان التربية الاجتماعية .

التربية الأساسية ومحو الأمية

من هذا العرض لفهوم التربية الأساسية ، والهدف من نشرها بين المواطنين ، يتضح أن هناك فرقا بينها وبين مفهوم محو الأمية . فان محو الأمية كما يدل عليه مفهومه ، أقل دسامة في الغذاء العلمى فضلا عن أنه مقصور على المعارف دون التدريب والتثقيف والمران العلمى .

ومع ذلك فهما منهج واحد على اعتبار انهما يرميان الى توعية المواطن في أمور دينه ودنياه وجعله مواطنا واعيا مستنيرا . وربما كان الفرق بينهما في الدرجة . أى أن التربية الأساسية درجة أعلى أو امتداد لمنهج محو الأمية الذى وقف في منتصف الطريق أو ثلثه أو رבעه قل كما شئت .

نعم ان منهج التربية الأساسية يحتاج الى نفقات أضخم واخصائين أكثر ، لا سيما في دورها التجريبي الحالى أو النموذجى ، غير أننا نأمل أنه يمكن في المستقبل تخفيض نفقات التربية الأساسية وتوسيع نطاقها .

ولقد أعربت وزارة التربية والتعليم عن عدم اكتفائها بمفهوم محو الأمية كما عبر عنه القانون ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، المعدل بالقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ ، فأعدت مشروعا لقانون جديد تحت اسم « قانون التربية الأساسية ومحو الأمية » ، تطور في عدة مراحل من (اللجنة التمهيدية) إلى اللجنة (التحضيرية لهيئة للتخطيط) ثم أعيد عرضه على لجنة برئاسة السيد نائب وزير التربية والتعليم وهو الآن في مراحله النهائية ونرجو أن يرى النور قريبا .

وقد عنى هذا القانون الجديد باطالة مدة الدراسة كما عنى بالناحية الثقافية العامة أكثر من القانون السابق .

ولا أريد أن أستفرق في الحديث عن محو الأمية هنا بل أحب أن أقول أنه يجب العمل على توسيع ميدان محو الأمية الفقيرة والتقريب بينها وبين التربية الأساسية على قدر المستطاع ، وذلك يكون بأساليب عدة حسبما يتيسر لكل قسم وكل مدرسة وكل قرية أو مصنع . الخ فيجب العمل أولا على تناول النواحي الثقافية العامة بمدلولها الواسع ، والتوسع مع اندارسين حتى يتناول الكلام الاحداث الجارية من قومية واجتماعية ومناسبات دينية ووظيفية ، كما يجب الابتداء من اقرب الدوائر المحيطة بالدارس عن قريته وبلدته أو أهله ووطنه ومنها الى وطنه الكبير العربى وقوميته . كما يجب أن نعمل على توعيته بما يدور من أحداث هامة لها اثر في حياته ، كالاشرابية والثورة الوطنية الاجتماعية التى يعيشها هذه الأيام . ويمكن الخروج بالدارسين اذا أمكن في رحلات قصيرة حول بلدتهم ،

و عرض أفلام سينمائية من قسم الوسائل بالمنطقة ، أو الاستماع الى الأخبار الهامة من المذياع أو التليفزيون . ، وخطب الرئيس التي ترسم خطوط التطور والتحول الاجتماعى ، مع شرحها لهم وبيان أهميتها ، فى حياتهم كمواطنين سيتأثرون بتلك الخطوط والأحداث .

وان هدفنا بلا شك لا يمكن أن يظل مقتصرًا على فصول محو الأمية ، فهى كما قدمنا أضيق فى مداها من التربية الأساسية ، ولا يلجئنا الى محو الأمية والاكتفاء بها الا المال ، نظرا لما تكلفه التربية الأساسية من ميزانية واسعة نسبيا اذا قورنت بمحو الأمية . ولكن يجب ألا ننسى الأثر الذى سيتركه كل من الأسلوبين والمنهجين . ففى محو الأمية يتعرض الدارس للتعليم على يد معلم مدة ساعتين خمسة أيام فى الأسبوع لمدة تسعة أشهر تتخللها أجازات موسمية وعطلات رسمية بحيث أن حصيلة هذا كله فى آخر العام تكون قليلة . نعم قليلة من حيث الزمن ومن حيث الدوام ومن حيث الانتفاع .

أما من حيث الزمن فان عدد أيام الدراسة الصافى ، لا يكفى للوصول بالدارس الى درجة مناسبة حتى من القراءة والكتابة . فهو لا يكاد ينتهى من قراءة كتاب صغير لا يصل مستواه الى قراءة الصحف اليومية مثلا . ولا ننسى هنا أيضا عنصرا هاما ألا وهو عنصر النسيان فالدارس لاسيما الدارس الريفى الفلاح ، لا يكاد ينقطع عن الدراسة وتنقطع صلته بالكلمة المطبوعة أو المكتوبة حتى يتيخر كل ما تعلمه فى فصول محو الأمية ، ويرتد الى أميته السابقة تماما ، اللهم الا نفر قليل جدا لا يعتد بهم وهم الذين تضطربهم ظروفهم الخاصة الى متابعة كتابة بعض الخطابات مثلا . وهذا يفسر لنا العنصر الثانى وهو عنصر الدوام الذى ذكرناه .

أما من حيث « الانتفاع » فان نفع الدراسة التى يتلقاها فى فصول محو الأمية ، على ضرورتها ، قليل ، لأن أغلب الوقت يؤخذ فى تعلم القراءة والكتابة والحساب ، وما تبقى من الزمن الدراسى يعطى للمعلومات العامة أو الثقافة العامة ، فهو فى هذه الحالة سيكون قليلا لا ينفع المواطن كثيرا فى أمور دينه ودنياه ، لاسيما فى الوقت الحاضر الذى القيت فيه على كاهل كل مواطن اعباء ثقافية أكبر ليساير ركب التقدم ، حيث أصبح التنافس فى الحياة أشد من ذى قبل . ومع قلة ذلك البرنامج الثقافى فهو نظرى محض لا يعدو الكلام فلا تدريب فيه ولا ممارسة .

ولقد كان الاشراف على محو الأمية موكولا فى أول الامر ، عند صدور القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ ، الى وزارة الشؤون الاجتماعية ، ولكن المرسوم بقانون رقم ١٢٨ لسنة ١٩٤٦ عدل القانون رقم ١١٠ السالف

انذكر ، اذ نص على « أن يباشر وزير المعارف العمومية الاختصاصات التي ورد بشأنها نص خاص في القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤ المتقدم ذكره والمخول لوزير الشؤون الاجتماعية منفردا او بالاشتراك مع وزير المعارف العمومية » .

ولما أصبح محو الأمية بذلك من اختصاصات وزارة التربية والتعليم ، وكل أمرها الى إدارة التعليم الأولى في بادئ الأمر ، ثم اختصت بها إدارة مستقلة تحت اسم مراقبة مكافحة الأمية ، تحولت فيما بعد الى الإدارة العامة لمحو الأمية . ولكن مهمة الإدارة اتسعت لتشمل مهمة أعمق وهي التربية الأساسية ، مع احتفاظها بمهمتها الأولى أيضا وهي محو الأمية ، فأصبحت تعرف الآن باسم (الإدارة العامة للتربية الأساسية ومحو الأمية) .

ولم نرد بذكر هذه التغيرات في مهمة الإدارة واسمها الا ان نحيط القارئ علما بما حدث من تطور في المجتمع نفسه ، اذ ان كل تطور في تنمية الإدارة ومهمتها وتسميتها كان نتيجة لما يجرى في المجتمع والدوائر الرسمية من تغير في المفهوم والنظرة ذاتها الى الموضوع كله .

ونعطي القارئ فيما يلي فكرة عن كيفية بدء نشاط وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة العامة للتربية الأساسية ، في ميدان التربية الأساسية حتى يلم القارئ بفكرة صحيحة عن مفهومها .

تسلمت إدارة التربية الأساسية مشروع « التربية الأساسية » من انيئة المصرية الامريكية المشتركة للتعليم في والخر عام ٥٥ - ١٩٥٦ . وكان على المسئولين فيها بمعاونة اعضائها الفنيين اتمام الرسالة والسير بها فيما يتلاءم مع مقومات البيئة المصرية الصميمة وماتحتاج اليه من تطبيق في تثقيف الكبار وتبصيرهم بما يجب عليهم اداؤه نحو انفسهم ووطنهم وقوميتهم .

وما ان أصبح الميدان خالصا لوزارة التربية والتعليم حتى سارعت إدارة التربية الأساسية الى النهوض بهذا الواجب متخذة من قريتي « الجلائمة » و « المنوات » حقلا لتجاربها توطئة لتعميم هذا اللون من مراكز الاشعاع في جميع قرى الجمهورية بعد ان وضع اهتمام العالم كله دور التربية الأساسية في رفع الوعي وتنميته .

ولقد سارت الأمور في مركزها بالجلائمة والمنوات الى ما يؤكد ضرورة تعميم هذه المراكز في كل القرى المختلفة .

وأنا لنضع هذا التقرير البنائي لنشاط المركزين المذكورين أمام القارئ

توضيحاً لما اتجهنا اليه من تعميم هذه المراكز في جميع الجهات التي هي في أمس الحاجة الى نشاطها ، وفيما يلي نبذة عن نشاط هذين المركزين :

١ - **المنوات** : يبلغ عدد سكانها ٦٥٠٠ نسمة تقريبا وزمامها حوالي ١٨٠٠ فدان بواقع ربع فدان للفرد تقريبا . وبها بعض مظاهر النشاط التجاري والصناعي المختلفين .

ب - **الجلاتمة** : يبلغ عدد سكانها ٢٦٥٠ نسمة تقريبا وزمامها ١٤٣ فداناً فقط بواقع ١/١ من الفدان للفرد الواحد تقريبا وليس بها أي مظهر من مظاهر النشاط الاجتماعي وبما أن حصيلة الفدان الواحد تساوي سبعة أمثال الضريبة ومن حيث أن ضريبة الفدان في هاتين القريتين تتراوح بين ٣ و٥ جنيهات ، فإن متوسط دخل الفرد في المنوات يبلغ حوالي العشرة الجنيهات سنوياً بينما لا يتجاوز الجنيهين في قرية الجلاتمة .

ومن هنا نشأ الفرق بين البيئتين المختارتين لمركزى التربية الأساسية في كل من الجلاتمة والمنوات .

لذلك لاحظنا عند ما بدأنا تجاربنا بالمركزين أن أهالى المنوات أحسن حالا من نظرائهم في الجلاتمة ولهذا باشر فريقنا بالمنوات نشاطه مستعيناً بلجان من الأهالى في قطاعات النشاط المختلفة بينما راعى فريق الجلاتمة سلبية الأهالى وتباطأهم عن الاستجابة السريعة لرفع مستواهم فباشر أعماله معتمداً على ما بذله من جهد خاص . . وفيما يلي عرض سريع لنشاط فريقنا في مختلف القطاعات بالقريتين .

أولاً - في القطاع الثقافي :

تعاون فريق التربية الأساسية بالمنوات مع لجنة الثقافة ومع الوحدة المجمعـة بالمنوات في نشر الوعي القومي والصحي والزراعي والاجتماعي عن طريق الندوات المدرسية وصحف الحائط والرحلات والمعسكرات والمكتبات الريفية والحفلات التمثيلية والعروض السينمائية والمهرجانات الترفيهية في المناسبات الوطنية الهامة .

واعتمد فريق الجلاتمة في ذلك كله على جهده الخاص مستعيناً بالأهالى في كل خطواته كما استعان الفريقان بالوسائل السمعية والبصرية اللازمة لميدان التثقيف الشعبى وبالشباب المثقف في أعمال محو الأمية وبعث التنافس الحمود بين الأهالى للمعاونة في الخدمات الاجتماعية بالقريتين .

ثانياً - في القطاع الزراعي :

تدارس فريق المنوات مع اللجنة الزراعية بالقرية مشكلاتها الزراعية

وتعاون مع جمعيتها التعاونية في توفير البذور والسماذ ومقاومة الآفات وعقد الندوات الزراعية التثقيفية والإرشادية حتى أنشئت الوحدة المجمعمة عام ٥٧ / ١٩٥٨ فوجه المسؤولون فيها اهتمامهم الى تنظيم عمليات تطعيم الدواجن والتلقيح الصناعي وحقن المواشى وتوزيع السلالات الممتازة منها على الفلاحين .

في حين اعتمد فريق الجلائمة على اتصالاته المباشرة بالاهالى لدراسة مشكلاتهم الزراعية ووضع الحلول لها والاستفادة بالتقاوى والسلالات وتم بجهوده انشاء حقل للإرشاد الزراعى - حاز جائزة وازرة الزراعة - وانشاء منحل نموذجى للتدريب والاستفادة بالتلقيح الصناعي لتحسين سلالات المواشى والدواجن . . فكان لهذا التوجيه ثماره المرجوة التى بدأ الاهالى ينهجون نهجها فى القرىتين .

ثالثا - فى القطاع الصناعى :

درس فريق « المنوات » مع لجنة الصناعات الريفية مشكلات العمال الصناعيين والخامات المحلية ومدى استغلالها وتطويرها وتمكن من ادخال تحسينات فى بعض الصناعات المحلية كصناعة الاقفاص والدواسات . وتعلم الاهالى صناعة جديدة كصناعة اثاث المنزل ولعب الاطفال من الجريد وصناعات السجاد والكليم والشنط مستغلا خامات البيئة وامكانياتها ، كذلك قام فريق الجلائمة بنشاط ملحوظ فى قطاع الصناعة ، اذ درب اهالى القرية على الصناعات الريفية التى استغلت فيها خامات القرية كالسجاد والكليم والحصير واثاث المنازل من الجريد وبعض اعمال النسيج كالاقمشة والفوط والستائر الى جانب تطوير الصناعة الفخارية وابتداع نماذج جديدة منها .

رابعا - فى القطاع التعاونى والاقتصادى والاجتماعى :

بحث فريق المنوات مع اللجان التعاونية مشاكل الجمعية التعاونية الزراعية واسباب انهيارها واخذ بيد الاهالى للمساهمة فيها والنهوض بها فزادت حصيلتها حتى شملت الفرع المنزلى والزراعى وجميع الخدمات الاجتماعية الى جانب افتتاح مكتب اهلى للبريد كما يسرت مهمة الفلاحين فى الاستفادة بخدمات بنك التسليف الزراعى والوعى الاقتصادى الجديد . وفى نفس الوقت ادى فريق الجلائمة دوره ببحث فكرة التعاون والتضامن ونشر الوعى الاجتماعى والاقتصادى بين اهالى القرية واشرف على تأسيس جمعية تعاونية زراعية وتنظيم لجنة للانارة وانشاء ناد ريفى مكتمل المرافق تاركا للاهالى مهمة توجيه نشاطه وصيانة مرافقه وادواته .

خامسا - في القطاع الصحي :

وضع فريق المنوات مع لجنة الصحة بالقسرية تخطيطا تغلب به على مشكلات الأهالي الصحية كما وجههم الى ردم البرك والاتصال بالمختصين لتعفير قريتهم بالمبيدات الحشرية وتعاون مع الوحدة المجمععة في عمليات الفحص الطبي الشامل التي كان لها اثرها في تحسين المستوى الصحي بالمنوات .

ولم يعدم فريق الجلائمة الوسيلة الى ازالة اكوام السباح من الطرقات وردم البرك بوساطة الاهالي مع عقد ندوات لتبصيرهم بطرق الوقاية من الامراض المنتشرة وحثهم على نبذ العادات الضارة مما كان له اثره في رفع الوعي الصحي بينهم جميعا .

سادسا - في القطاع النسوي :

قام فريق المنوات النسوي بتكوين لجنة نسائية تعاون معها على دراسة مشكلات المرأة المنزلية والصحية وادخال تحسينات على ألوان الطهي والاسهام بقسط كبير في تعليم الفتيات التفصيل والقراءة والكتابة وبعض الصناعات المنزلية وتدريبهن على رعاية الطفل والأعمال المنزلية المختلفة .

واهتم فريق الجلائمة النسوي بعقد ندوات لارشاد السيدات في رعاية اطفالهن ونظافة الملابس والمسكن والوقاية من الامراض .. كذلك قام بتدريب الفتيات على أعمال التفصيل والخياطة واشغال الابرّة واشغال الصوف والتريكو وعمل بعض انواع الشيلان والكوفيات وانشاء دار للحضانة يزود فيها الاطفال بوجبة غذائية بدأ اثرها يلمس في نموهم الجسماني .



وبعد فهذه بعض خطوط الانعاش الريفى الذى كان يحقق في المركزين التجريبيين بالمنوات والجلائمة على اختلاف ظروفهما وامكانياتهما على وجه حاز رضا الاهلين واهتمامهم .

ولقد استمر الانعاش متدرجا حتى شمل كل قطاعات النشاط في المركزين مما اثار انفعالية الاهالي ومساهماتهم مساهمة ايجابية في حل مشكلاتهم بأنفسهم .

ومن ثم تكونت لديهم حساسيات وخبرات وتجارب يستطيعون بها ان

يتابعوا في غير عناء أعمال الفريقين دون حاجة كبيرة الى الارشاد أو القيادة حتى أصبحوا على درجة كافية من الوعي بمشكلاتهم والقدرة على تلمس الحلول لها .

وإذا كان خبراءنا في هذين المركزين قد حققوا هذه النتائج المرجوة على ضيق امكانياتنا فاننا كبيرو الامل عندما تتسع رقعة تجاربنا بمضاعفة مراكز التربية الأساسية وتعميمها في جميع نواحي الاقليم المصري مما سيكون له اثره البالغ نحو النهوض بالمستويات الثقافية والاجتماعية - والصحية - وغيرها في ريفنا .

وسيكون الأثر اعم والنتيجة اشمل عندما تلتقى جهود الإدارة العامة للتربية الأساسية مع جهود الاتحاد القومي بعد أن أصبح النهوض بالريف شغله الشاغل . . وعندما تتوحد هذه الجهود سنرى بمشيئة الله نتائج بنشر بالخير والمستقبل العظيم لريفنا العربي الناهض .

ولم تكذ وزارة التربية والتعليم تلمس نجاح تجربة التربية الأساسية في قرىتي الجلانة والمنسوات حتى وافقت على اقتراح الإدارة بافتتاح مركزين جديدين في منطقتين تعليميتين احدهما بالوجه البحري والاخرى بالوجه القبلي ، وتم افتتاحهما فعلا في خورشييد من ضواحي الإسكندرية وسنرو في منطقة الفيوم . وهكذا يرى القارئ معنا أن وزارة التربية والتعليم ماضية في رسالتها للنهوض بالمواطنين محققة بذلك رسالة الثورة المباركة .

تجربة في التقويم الذاتي للمدرس

للاستاذ حليم ابراهيم جريس

ماذا يقصد بالتقويم ؟

يقصد بالتقويم في ميدان التربية تحديد أهداف ومبادئ واتجاهات واضحة ، وتخير الوسائل والاسباب المناسبة لتحقيقها ، وتتبع تقدم الافراد في اثناء استخدامهم لهذه الوسائل أو الافادة منها للوصول الى النفايات المرسومة أو على الاقل الاقتراب منها ، كما يتضمن التقويم النهوض بمستوى الاداء عند القائمين بتربية الناشئة ، وتقليل فاقد الجهد والوقت والمال ، ومضاعفة الاثر المتوقع والنتيجة المرجوة في كل عملية تربوية ، وهكذا يمكن تحليل التقويم الى العناصر الآتية :

- ١ - الاشراف الدقيق على العملية التربوية ، حتى تسير في الاتجاه السليم الذي يضمن تحقيق الاهداف المرجوة .
 - ٢ - تشخيص نواحي القوة ومواطن الضعف والقصور .
 - ٣ - تقديم أنواع الخدمات والمساعدات والتوجيهات التي تضمن الارتفاع بمستوى الاداء داخل المدرسة .
 - ٤ - تتبع التلاميذ في الاتجاه المطلوب ، ونجاح المدرس في استخدام الوسائل .
 - ٥ - تحديد المستوى الذي وصل اليه كل من المدرس والتلميذ ، واعطاء تقدير للمدرس يتفق مع امكانياته وجهوده وأثره في التلاميذ .
- ونجاح المقوم في القيام بالوظائف السابقة يستلزم معرفة تامة بالاهداف التربوية والقومية ، ودراية لا بأس بها بطرق التدريس والنشاط والوسائل المعينة ، كما يستلزم أسلوب معاملة وطريقة تفكير تتفق مع خصائص المجتمع الاشتراكي الديموقراطي .

وإذا أردنا أن نترجم العمليات السابقة الى لغة التفتيش بوضعه الراهن ، نقترح أن يسير المفتش في زيارته على النسق الآتي :

- ١ - الزيارة التوجيهية التي تتم في بداية العام الدراسي ، وفي اثنائها

ينبغي أن يتعرف المفتش على امكانيات المدرسة ، ومستوى التلاميذ وامكانيات هيئة التدريس حتى يحدد لنفسه خطا واضحا يبدأ منه وحتى يتمكن من تشخيص نواحي القوة ومواطن الضعف ، وفي أثناء هذه الزيارة يناقش المفتش مع مدرسيه الاهداف والمناهج والكتب وطرق التدريس والنشاط الدراسي ، ويرسم معهم خطة كاملة يتضح بواسطتها التقاء جميع الوسائل في مواضع تجمع هذه الاهداف . وهذا يتطلب توزيع المناهج والنشاط على شهور السنة والتفكير في جميع الوسائل الاخرى .

٢ - الدورة التفتيشية الاولى ويقصد بها الزيارة الثانية عادة ، وتتضمن متابعة وتشخيصا وتوجيها نوعيا في نفس الاتجاه السابق ، وتعنى بالمتابعة هنا التعرف على مقدار التحسن الذي أصابه المدرس في وسائله وأسلوب معاملته للتلاميذ ومقدار تجاوبه مع التوجيهات التي تركت له ، وحالة التلاميذ العلمية والقومية ، وتعنى بالتشخيص الوقوف على نواحي القوة والنجاح ومواطن الضعف والتخلف ، والصعوبات التي اعترضت سبيل المدرس نحو تحقيق الغايات المرجوة ، وأسباب تأخر بعض التلاميذ أو تخلف الجميع عن المستوى المطلوب ، وتعنى بالتوجيه النوعي تقديم المساعدات النوعية التي تناسب الموقف كما وجده المفتش ، واعادة توجيه المدرس في النواحي التي غمضت عليه ، والتعاون معه في رسم خطة واضحة للنهوض بمستوى المتأخرين دراسيا من التلاميذ ، وتتضمن العمليات السابقة تحديد المستوى الذي وصل اليه المدرس بحيث يستطيع بعد ذلك أن يصدر حكما عادلا على شكل تقدير لفظي أو رقمي .

٣ - الدورة التفتيشية الثانية ويقصد بها الزيارة الثالثة للمدرسة وتنصب هذه الدورة أساسا على معرفة النجاح الذي أصابه المدرس مع تلاميذه خلال فترة طويلة من العام الدراسي ، وتحديد المستوى الذي وصلوا اليه وذلك لتقدير الجهد الذي بذل في اتجاه تحقيق الغايات المحددة الواضحة ، وتتضمن هذه العمليات بالضرورة ، تبعا للعمليات التربوية وتشخيصا للوضع الراهن ، كما ينبغي أن تشمل أيضا توجيهها خاصا يناسب الوقت المتبقى من العام الدراسي ، وغالبا ما يكون توجيهها خاصا بالمراجعة وابرار النقاط الهامة ، وتأكيد الربط بين موضوعات المناهج ، وأساليب معالجة المتأخرين دراسيا للنهوض بمستواهم العلمي ، ويحسن عقب هذه الدورة اطلاع المدرس على التقدير الذي يستحقه ، والمستوى الذي وصل اليه خلال العام الدراسي ، بحيث يقتنع المدرس بهذا التقدير بعد أن يقف على نواحي القوة والامتياز فيه ، ومواطن الضعف والتخلف التي لم يتمكن من التخلص منها ، حتى يعمل مستقبلا على تلافيها .

التقويم بين القديم والحديث :

والتقويم ليس حديثا في عالم التربية ، بل هو قديم قدم المدرسة بمعناها

المعروف ، فقد وجد في هذا الميدان منذ أن وجد نظام ثابت للتعليم ، إذ المفروض في الدولة التي اصطلقت بيئة خاصة تتولى تربية الناشئة في اتجاه أهداف خاصة وانظمة ووسائل معينة ، أن تقيم لنفسها جهازا فنيا يضمن لها تحقيق الاهداف عن طريق الاشراف والتوجيه للارتفاع بمستوى الاداء ، وتقدير الجهد المبذول من جانب كل فرد ، ولكن مفهوم التقويم قد اختلف من عصر الى عصر باختلاف نوع الفلسفة التربوية السائدة واتجاهات الامة وأهدافها . فيوم أن كانت التربية تؤمن بالتلقين وتخزين أكبر قدر من المعلومات في عقول الجميع بغير تفرقة أو استثناء وذلك عن طريق الحفظ الآلى والاستظهار ، ويوم أن كانت تركز جهودها على النمو العقلى وتهمل النواحي الأخرى في الفرد ، كان التقويم يعكس هذه الصورة فلا يسير في الاتجاه الذى رسمناه وإنما كان يقوم على تحديد المستوى العلمى للتلاميذ بالمفهوم القديم ، وعلى تقدير المدرس بحسب نجاحه في تخزين أكبر قدر من الحقائق والمعلومات في عقول التلاميذ ، وما دام الحفظ يمكن أن يتم عن طريق الارغام ، وما دام كل طفل يستطيع أن يوصله المدرس الى المستوى المطلوب فلا مجال لتقديم خدمات فنية من جانب المفتش ، ولا لزوم لتشخيص الحالات الخاصة والتعاون مع المدرس في إيجاد علاج نوعى لها ، وعلى المدرس أن يتحمل مسئولية أمور ليست من صنعته ولا يستطيع أن يتحكم فيها . ولكن مفهوم التقويم اليوم كما أوضحناه سابقا قد تحدد في ضوء مبادئ التربية الحديثة وما وصل اليه علم النفس من حقائق خاصة بمراحل النمو وطريقة السلوك وأسس التعلم ، واختلاف الافراد بالمواليد في النواحي العقلية والجسمية والوجدانية .

كذلك اختلف مفهوم التقويم من عصر الى عصر باختلاف نسيج المجتمع وأهدافه واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ؛ فيوم أن كان المجتمع يخضع للنظام الاقطاعى الرأسمالى ويحكم بأسلوب ديكتاتوري كان التقويم يتضمن مراقبة أعمال المدرسين ، وتحديد مخالفاتهم ونواحي التقصير في أعمالهم ، وإبلاغ الجهات المختصة بذلك ، حتى تنزل عقوباتها أو انذاراتها بالمدرس ، واستلزم ذلك زيارات مفاجئة للمدرس داخل الفصل ، وتلمس عيوبه ، وفرض توجيهات خاصة عليه ، وبذلك يصبح التقدير أو اصدار حكم على المدرس إهم جانب في عملية التقويم فتنعبد العلاقة الطيبة ، وتسود البرهبة والكراهية جو المدرسة ، أما اليوم وقد تغير نسيج المجتمع كله ، وانتهى عهد الاقطاع والرأسمالية ، وأصبحنا تؤمن بمبادئ العدل والكفاية كسبيل لإرساء قواعد الاشتراكية الديمقراطية ينبغى أن يسير التقويم في الطريق الذى رسمناه في أول كلامنا بحيث يصبح نوعا من الريادة الديمقراطية التى تنشأ النهوض بمستوى كفاية المدرسين أولا والتدقيق في اصدار تقديرات عادلة عنهم ، وهذا يستلزم أن يقف المقوم من المدرس موقف الأخ الأكبر الذى يتعاون مع

أخوته فيأخذ بأيديهم ويعمل على تنعيم مركزهم ، ويقدم لهم ما يلزمهم من خدمات ومساعدات وذلك بروح مشبعة بالحب والاحترام المتبادل والتشاور ، كما يستلزم ضبط الموازين واحكام المعايير والمضى في الاتجاه الموضوعى بالنسبة لاعطاء التقديرات والحكم على كفاءة المدرسين حتى يمكننا أن نضع كل موظف في المكان الذى ينتج فيه إنتاجا جيدا ، فنحفظ بذلك أقدار الناس وحقوقهم ، ونوفر للدولة فرص التقدم والنهضة .

مكانة التقدير في عملية التقويم :

قصدت مما سبق أن أوضح العمليات التى يتضمنها التقويم ، وأن أبرز مكانة التقدير الرسمى أو اللفظى من هذه العمليات جميعا ، فليس التقدير هو كل شئ فى عملية التقويم ، وإنما هو جانب واحد فقط من جوانبها ، فتقدير المفتش للمدرس باللفظ أو الرقم عبارة عن حكم يصدره المفتش عن المدرس بعد تدقيق شديد ، وبحث وتحري عن أمور كثيرة متعددة منها النقط التى بدأ المدرس منها عمله فى أول العام الدراسى ، والتى عبرنا عنها فى الزيارة التوجيهية بالخط الذى يحدده المفتش ليبدأ منه توجيهاته وخدماته ، ومنها امكانيات المدرسة وظروف البيئة . هذه الأحكام التى يصدرها المفتش رغم أنها جزء من عملية كبرى إلا أنها تؤثر فى العملية كلها وتوجيهها فى الاتجاه السليم أو غير السليم ، فالتقدير ان جاء سليما ساعد المدرس على التعرف على نواحي امتينازه وتفوقه ومواطن ضعفه وتخلفه ، وشجعه على مضاعفة الجهد ، والمضى فى حمل رسالته راضيا مستقرا كما أن التقدير السليم يعنى تشخيصا سليما من جانب المفتش وهذا بدوره يوجه الخدمات والتوجيهات فى الطريق السوى ، أما ان جاء التقدير مرتجلا غير مضبوط أثر ذلك فى عمل المدرس وهندم شخصيته ، ذلك لأنه لو جاء مرتفعا أو مبالغا فيه أعطى المدرس فكرة خاطئة عن مستواه تدعو الى غروره وتقاعده عن الاجتهاد والابتكار ، وان جاء منخفضا عن مستوى الجهد المبذول بالمقارنة مع الآخرين أدى ذلك الى شعور المدرس بالظلم وعدم الارتياح ، وبإخلال موازين الحكم على الناس ، وفى هذه الحالة يفقد المدرس ثقته بالمفتش وبالتالى بتوجيهاته وآرائه ، ويتقاعد عن أداء الواجب نتيجة اليأس الذى يطرأ على نفسه ، وبذلك تفسد عملية التقويم من أساسها . كذلك فإن الاسس التى يعتمد عليها المفتش فى التقدير كثيرا ما تؤثر فى عملية التقويم ذاتها وتوجه المدرس بتوجيهها خاصا فى نشاطه وأعماله فإن اعتمد المفتش فى تقديره للمدرس على المظهر دون الجوهر ، وعلى تقويم الوسائل دون الفايات أنصرف المدرس الى التأنق واسرف فى التنسيق وتنظيم الكراسات ، وزاد اهتمامه بالامور الشكلية ، فالتقدير السليم من جانب المفتش يعد من الامور الهامة التى تؤثر فى العملية التربوية ، والتى تؤثر تأثيرا جوهريا فى التقويم كله .

الحاجة الى تقويم سليم :

لذلك يصبح تقويم المدرس عامة وتقديره بالرقم أو باللفظ خاصة من الامور الهامة التي ينبغي أن تشغل أذهان قادة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، حتى يمكن لوزارة التربية أن تحقق اهداف المجتمع بوضعه الجديد ، اذ أن الامر لا يقتصر على تحقيق العدالة والكفاية للمدرسين ، بل يتعدى ذلك بانضرورة الى تربية التلاميذ في الاتجاه السليم وتقليل فاقد الجهد والوقت والمال ، ومضاغفة الانتاج فتتوفر بذلك خدمات تعليمية جيدة للجميع ، وبذلك يتحقق للامة ارساء قواعد المجتمع الجديد، اذ أن الاشتراكية التي نستهدفها في حياتنا ليست نظاما يضعه القادة أو تشريعات تصدرها الدولة أو قوانين تعلن عنها الحكومة وإنما هي أسلوب تفكير ومعاملة ، وأنواع من السلوك تمارس بواسطة الجميع ، ومسئوليات عامة يؤمن بها الافراد ، وهذا يتطلب إعادة صياغة العقل البشري ، وتدريب الافراد في الاتجاه المطلوب ، وتلك مسئولية التربية في الدرجة الاولى .

لقد شغلني هذا الموضوع منذ أن بدأت حياتي الوظيفية كمفتش للعواد الاجتماعية ، اذ شعرت بتخلف أسلوب التقويم عن ركب المبادئ الحديثة وقلة اثره في العملية التربوية ، ثم زادت آثاره المعطلة في نظري عند ما ارتضينا لانفسنا النظام الاشتراكي الديموقراطي ، ومضينا قدما في تطبيقه ، وخطونا خطوات واسعة نحو ارساء قواعده ، بحيث أصبح من الواجب العمل بكافة الوسائل على تطوير جهاز التفتيش والنهوض به ليشمل مع الوضع الراهن ، والا أصبح حجر عثرة في اتجاه الاصلاح وإعادة البناء ، فما احوجنا اليوم الى جهاز قوى للتقويم السليم . أما عن مظاهر هذا التخلف فيمكن حصرها فيما يأتي :

١ - التقويم في نظر بعض المفتشين تقدير لفظي أو رقمي أكثر منه توجيه وخدمة وتعاون ، لذلك فإن تقدير المدرس يشغل بال المفتش في الدرجة الاولى ، كما يشغل بال الرئاسات العليا ، التي تطالب دائما بإرسال التقديرات ، فإن وصلت تقديرات رقمية ولفظية لجميع المدرسين فإن جهاز التفتيش بخير ، وعملية التقويم قد تمت بالكمال والتمام .

٢ - تشبع التقويم بعنصر الذاتية وبعده كل البعد عن الموضوعية ، فالمام المدرس بمادته العلمية يقاس في ضوء مستوى المفتش العلمي ، وكذلك الحال بالنسبة للمامه بالاهداف وطرق التدريس واسلوب معاملة التلاميذ وأصول النشاط ، فالمفتش المتخصص في الجغرافية قد لا يرضى عن مستوى المدرس في مادة تخصصه بينما يترأى له أنه قد وصل الى المستوى المطلوب في التاريخ ، والعكس صحيح ، كذلك كثيرا ما ينخدع

المفتش بشخصية بعض المدرسين وجاذبيتهم الاجتماعية ، وقدرتهم على المناقشة والترحيب بالضيف ، بل كثيرا ما يصطنع بعض المدرسين وقت وجود المفتش دروسا نموذجية ، وطرقا تقديمية ، وأساليب جديدة ، وعلاقات انشائية طيبة ، وأدبا جما ، ومعاملة حسنة للجميع .

٣ - عدم تقبل المدرس لحكم المفتش وتقديره مهما كان نوعه ، واحساسه بالظلم الواقع عليه ، وعدم شعوره بعيوبه ونقائصه أو اعترافه بها ، ويرجع ذلك الى ارتجالية التقدير من جانب المفتشين ، وعدم وضوح معايير الحكم في ذهن المدرس ، وقلة دراية المدرس بأساليب التقويم ، وعدم تدريبه على نقد ذاته نقدا موضوعيا ، وكشف نقائصه بنفسه .

٤ - الاسراف في اعطاء التقديرات العالية بغض النظر عن قوانين الاحصاء في هذا المجال ، فقد وجدت من احصاء جمعته في نهاية العام الماضي أن تقدير ممتاز قد أعطى للغالبية العظمى من المدرسين الاوائل ، وأن معظم المدرسين تقع تقديراتهم في الطرف الاخير من المقياس ما بين ٨٠ ، ١٠٠ ، ويرجع ذلك الى أسباب متعددة منها ضعف بعض المفتشين بحيث لا يقوى الواحد منهم على مواجهة الموقف واقناع المدرس بعيوبه ونقائصه ، ومنها تدخل عنصر المجاملة على حساب المصلحة العامة كأن يجمال المفتش المدرس القديم أو الذي جاء دوره للترقية ، أو الذي سبق أن حصل على تقدير مرتفع من مفتش آخر أو في عام سابق أو لتدعيم مركز المدرس الاول بين مدرسيه ، أو تمشيا مع رغبة السيد الناظر بسبب طاعة المدرس له وتعاونه معه في ادارة المدرسة .

٥ - الشعور بعدم جدية توجيهات المفتش ، وعدم الاحساس بالحاجة اليها وذلك اما لعدم حماس المفتش لها أو ايمانه بها ، واما لانها مفروضة فرضا دون مناقشة أو اقناع ، واما لانها غير عملية لكونها لا تتفق مع امكانيات المدرسة وظروف البيئة ومستوى التلاميذ ، واما لانها تنصب على النواحي الشكلية وتهمل النواحي الجوهرية ، واما بسبب تعدد مضادر التوجيه ، أو اختلاف آراء المفتشين الذين سبق لهم توجيه المدرس .

٦ - فشل التقويم في تقديم تقديرات مضبوطة تستطيع الوزارة الاعتماد عليها عند اختيار الكفاء الصالحين لوظائف أعلى ، فان أرادت أن ترقى مثلا الى وظيفة مفتش أو ناظر أو مدرس أول لن تجد تقديرات دقيقة تساعد على الاختيار في حدود نسبة معقولة الامر الذي اضطرها الى البحث عن موازين أخرى بما في ذلك من خطورة الوقوع في الخطأ والاعتراف الضمني بفشل جهاز التفتيش في تأدية عمل هام من أعماله .

تجربة التقويم الذاتي للمدرس :

من أجل ذلك كله فكرت منذ سبع سنوات في القيام بتجربة أحاول عن

طريقها معالجة بعض العيوب السابق ذكرها أو الاقتراب خطوة نحو الموضوعية في تقدير المدرسين ؛ فبدأت تطبيق نوع من التقويم الذاتي للمدرس في بعض المدارس التي أشرف عليها ، وصممت لذلك بطاقة كنت استخدمها في اثناء زياراتي للمدارس لتحقيق بعض الاهداف التي حددتها لنفسى منذ البداية وهى :

١ - تدريب المدرس على تقويم عمله ، ومحاسبة نفسه ، وتتبع نجاحه أو فشله ، وذلك في ضوء معايير واضحة محددة تقدم له منذ بداية العام الدراسى .

٢ - الاقتراب من الموضوعية في تقدير المدرس ، وذلك بوضع معايير محددة ، يطلع عليها المدرس ، ويدقق المفتش في استخدامها .

٣ - تحسين العلاقة بين المفتش والمدرس وبذلك يتم تقبل الثانى لتوجيهات الاول وأحكامه ، اذ أن المعايير أصبحت تتضمن المطلوب من المدرس ولها صفة التوجيه والاشراف ، كما أن البطاقة تبرز عيوب المدرس ونقائصه .

٤ - مساعدة المدرس على وضع المستويات اللائقة له ، ومحاوله ابوصول اليها أو الاقتراب منها ، وفي ذلك أكبر ضمان لشعوره بالحاجة الى مساعدة المفتش وخدماته حتى يتم له الوصول الى المستوى المقصود .

٥ - توضيح مسئوليات الوظيفة للمدرس ، ونوع الواجبات الملقاة على عاتقه ، مما ينير أمامه الطريق ، ويساعده على الارتفاع بمستواه العلمى والمهنى .

٦ - مساعدة المدرس على تكوين فكرة سليمة عن نفسه من غير مجاملة أو مداراة أو تضليل ، فقد يكون مخدوعا بفكرة سابقة أو تقدير سابق أو تقويم غير مضبوط .

أما بطاقة التقويم التي تم وضعها لتحقيق الاهداف السابق ذكرها فقد تضمنت سبعة معايير محددة ، قدر لكل معيار درجة من مائة ، وضع مقامها وترك بسطها يضعه المدرس في ضوء أسئلة توجيهية تعينه على تفهم مضمون المعيار ، وتساعده على تقدير مستواه ولم تتطلب هذه الاسئلة جميعها اجابات تحريرية من جانب المدرس وإنما قصد بها مساعدة المدرس على فهم طبيعة العمل الذى يؤديه وتتبع النشاط الذى يقوم به والانتاج الذى يصل اليه ولكن بعض هذه الاسئلة تطلبت البطاقة اجابة تحريرية عنها مثل كم يوما تغيبت هذا العام ؟ بالنسبة لمعيار المواظبة ، وممثل :

ما الكتب التى قراتها هذا العام ؟ بالنسبة لمعيار الامام بالمادة العلمية او بالطريقة والهدف . ومثل ما انواع النشاط التى قام بها تلاميذك ؟ بالنسبة لمعيار الامام بأساليب النشاط الدراسى . وقد قصد من اعطاء اجابات تحريرية بالنسبة لهذا النوع من الاسئلة اتاحة الفرصة للمفتش كى يناقش المدرس فيما سجله حتى يدقق المدرس فى تقدير الدرجة التى يستحقها ولذلك فقد بدأت البطاقة بالعبارة الآتية :

فيما يلى بعض المعايير التى تعينك على تقويم ذاتك تقويما موضوعيا وذلك بالدرجات المخصصة أمام كل معيار . لاحظ :

١ - أن قدرة المدرس على تقويم نفسه تقويما موضوعيا سليما أكبر دليل على نضوجه وقابليته للمنو .

٢ - أنك ستناقش فى التقدير الذى ستضعه لنفسك فى ضوء الواقع .

أما المعايير التى وضعت للبطاقة فهى :

- ١- أولا - الامام بالمادة العلمية .
- ٢- ثانيا - الامام بالطريقة والهدف .
- ٣- ثالثا - الامام بأساليب النشاط الدراسى .
- ٤- رابعا - العلاقات الانسانية والتعاون .
- ٥- خامسا - الخلق والشخصية والسلوك العام .
- ٦- سادسا - المواظبة .
- ٧- سابعا - مستوى التلاميذ العلمى والقومى .

خطوات التنفيذ :

وقىما يلى توضيح للخطوات التى نفذت بمقتضاها التجربة :

١ - الزيارة التوجيهية وفى أثنائها كانت توزع بطاقة التقويم على السادة المدرسين ، وتناقش محتوياتها ، لتوضيح بنودها واقناع الجميع بأهمية التدقيق فى مثلها وذلك فى جو من الاحترام المتبادل والثقة الكاملة وهكذا يقف المدرس منذ بداية العام على معايير الحكم التى سيتم تقديره بمقتضاها والتى ستترك لتقويم جهوده ونشاطه بنفسه فى ضوء معاييرها . هذا بالإضافة الى المسئوليات الأخرى التى ذكرنا وجوب تحملها فى أثناء هذه الزيارة .

٢ - الدورة التفتيشية الاولى ، وفى أثنائها يتعرف المفتش على مقدار التحسن الذى شمل التلاميذ والمدرس ، ويتابع تنفيذ الخطة

والتوجيهات ويقف على الصفوفات ومواطن الضعف ، ويحسب تقديرًا لكل مدرس ، ويطالب كل واحد بتسليم بطاقته بعد ملئها ، على ألا يطلع عليها المفتش إلا بعد وضع تقديره واستطلاع رأى الناظر والمدرس الأول ، وهذا الشرط الأخير وضع عن قصد لضمان نجاح التجربة من جانب المدرس .

٣ - الدورة التفتيشية الثانية وكانت تتم في نفس الاتجاه السابق ويطلب كل مدرس بملء البطاقة مرة ثانية حتى يواظب على تحسين مستواه ، وتتبع نشاطه ومجهوداته ونشاط تلاميذه وتقديمهم .

٤ - يعمل جدول لكل مدرسة ، يسجل فيه المفتش تبعاً لتقديره للمدرس وتقدير المدرس لنفسه ، وتقدير الناظر والمدرس الأول له وذلك للمقارنة وتتبع النتائج ، وفيما يلي جدول تقويم لأحدى المدارس الثانوية الكبيرة في القاهرة خلال عام ١٩٥٨/١٩٥٩ نسوقه على سبيل المثال فقط

اسم المدرس	تقدير المدرس الثاني	تقدير الناظر للمدرسة	تقدير المدرس الأول	تقدير المفتش	ملاحظات
المدرس الأول	٩٩	٩٥	—	٩٤	فكرته عالية عن نفسه نتيجة تقديره السابقة التي لم تقل عن مائة
الاستاذ ... (١)	٨٩	٩٢	٩٥	٩١	
الاستاذ ... (٢)	٩١	٨٩	٩٦	٨٩	ينتظر ترقيته لمدرس أول
الاستاذ ... (٣)	٨٩	٩١	٩٣	٩٠	
الاستاذ ... (٤)	٧٣	٧٥	٩٠	٧٦	
الاستاذ ... (٥)	٨١	٨٥	٨٥	٨١	

نلاحظ من الجدول السابق ما يأتي :

١ - بعض تقديرات المدرسين لانفسهم أقل من تقديرات الناظر والمفتش والمدرس الأول ، وبعضها في نفس المستوى ، وربما كان ذلك هو الغالب في معظم المدارس التي طبقت فيها التجربة .

٢ - تقدير المدرس الأول لذاته مبالغ فيه ، وربما يرجع ذلك الى حكم

وضعه في المدرسة كرائد لزملائه ، كما يرجع الى الاسراف في التقديرات السابقة التي حصل عليها .

٣ - تقديرات المدرس الاول لزملائه مرتفعة بصفة عامة ، وربما يرجع ذلك الى عامل المجاملة بحكم وجوده الدائم وسطهم ، وظنا منه أن في ذلك أكبر ضمان لتحقيق علاقات انسانية طيبة بينه وبينهم .

٤ - تقديرات معظم المدرسين مرتفعة بصفة عامة وربما يرجع ذلك الى عامل الانتقاء بحكم كبر المدرسة ومكانتها .

٥ - تقديرات هذا الجدول تزيد بعض الشيء عن تقديرات الجدول السابق لنفس المدرسة ، اذ أن هذا الجدول يمثل تقديرات المدرسين في الدورة الثانية ، وهناك جدول آخر لتقديراتهم في الدورة الاولى ، ويرجع ذلك الى المحاولات التي قام بها كل مدرس عن قصد خلال الفترة ما بين الدورة الاولى والثانية للارتفاع بمستواه في ضوء معايير البطاقة .

ما حققته التجربة :

لاحظت في أثناء تطبيق هذه التجربة لمدة ست سنوات ، وفي عدد من المدارس لا يقل عن ثلاثين ، أنها حققت بعض النتائج الهامة نذكر منها :

١ - زاد ادراك المدرس للعملية التربوية ، وبدأ يفكر في تفاصيل وظيفته ونوع المسؤوليات الملقاة على عاتقه .

٢ - بدأ يشعر المدرس بأهمية المفتش له كزميل يتعاون معه للنهوض بمستواه ، وتقديم الخدمات له ، فأقبل على توجيهاته بل والى طلب المساعدة منه .

٣ - زاد اهتمام المدرس بالقراءة والاطلاع ، وتتبع حركة التأليف والنشر ، ما دام ذلك سيوضع موضع الاعتبار في تقديره لنفسه وتقدير المفتش له .

٤ - تحسنت العلاقة كثيرا بين المفتش والمدرس بعد أن أصبحت معايير الحكم واضحة للجميع ، وبعد أن أعطى المدرس الثقة الكاملة في مجال تقويم ذاته .

٥ - نمت الثقة بين المفتش والمدرس وزاد اطمئنان الاول للثاني ، وقابليته للعمل والإنتاج ، والرغبة الصادقة في النمو والنهوض بمستوى الأداء .

٦ - قات درجة تشبع التقويم بعنصر الذاتية ، وزاد ادراك المفتش لأهمية

وضع معايير واضحة ، كما زادت دقته في وزن الاشخاص : والتروى قبل اصدار الاحكام ، كما لمس المفتش أهمية التقدير السليم في مضاعفة العمل والانتاج ، وفي استقرار المدرس وسعادته .

٧ - نمت قدرة المدرس على نقد ذاته ، والتعرف على عيوبه ونقائصه والتسليم أو الاعتراف بها ، وتكون فكرة سليمة عن مستواه .

٨ - بدأ المدرس يتبع عن قصد نشاطه وأساليبه ، وتنمو تلاميذه ومدى نجاحه أو فشله في حمل رسالته وذلك كله في ضوء أهداف ومعايير واضحة ، كما بدأ يحاسب نفسه في أثناء قيامه بواجبه حتى يعود الى صوابه اذ لمس انحرافا أو خطأ في تصرفاته .

٩ - تحسن اتجاه المدرس نحو تلاميذه ، وزادت دقته وأمانته في تقويمهم وتقدير مستوياتهم ، اذ أن الانسان لنفسه ومحاسناته لتصرفاته كثيرا ما يجعله دقيقا في محاسبة الآخرين ، كما أن تقدير الفرد لمجهوداته تقديرا موضوعيا يزيد من دقته في تقدير مجهودات الآخرين من تلاميذه .

١٠ - خلقت التجربة جوا ديمقراطيا سليما بين المفتش والمدرس ، فليس هناك مجال للخوف والرهبة ، ولا لزوم للمفاجأة ، ونست هنا سرية أو تعال من جانب المفتش ، ولا لزوم لتلمس العيوب والهفوات لأن السلاح الذي كان في يد المفتش فقط قد أصبح يد المدرس أيضا وأصبح المدرس شريكا للمفتش في عملية التقويم .

١١ - زاد فهم المفتش لعملية التقويم ، اذ أصبح التقويم بمقتضى هذه التجربة ، تشخيص وتوجيه ومتابعة أما التقدير فيأتي بعد كل ذلك كنتيجة مترتبة عليها .

وهكذا أصبح التفتيش عاملا هاما من عوامل بناء شخصية المدرس وتوسيع ثقته بالرؤساء وزيادة قدرته على الابتكار والتجديد والانتاج .

نقد موجه الى التجربة :

لقد اعتمدت هذه التجربة في نجاحها كما اعتقد على عامل هام هو الاتفاق مقدما مع المدرسين على أنها مجرد تجربة لن يكون لها أي اثر في تقدير المفتش لهم وبالتالي لن تؤثر في مستقبلهم ؛ اذ كان الاتفاق كما ذكرت ألا يتقبل المفتش بتقديرات المدرس لذاته بل سوف يعطي تقديره قبل أن يطلع على بطاقة المدرس ، وهذا الضمان كان كافيا لنجاح التجربة ، اذ كثيرا

ما يعطى الفرد تقديرا سليما نستواه عندما يختلى بنفسه ، أو يشعر بأن هذا التقدير لن يؤثر في مجرى حياته ومستقبله ، كما يستطيع الفرد أن يذكر عيوبه ونقائصه فيقبلها من نفسه ولكنه لا يتقبلها أن جاءت من غيره .

كذلك لاحظت أن نجاح هذه التجربة كان يعتمد في أغلب الحالات على توفر مستويات خاصة من المدرسين ، إذ كان نجاح هذه التجربة محدودا للغاية في المرحلة الإعدادية بينما لم أحاول تطبيقها في المدرسة الابتدائية ، ومع ذلك فقد حققت التجربة غاياتها على النحو الذي أجريت به .

* * *

وبعد فهذه محاولة من جانبي لإيجاد علاج لمشكلة اعتقد أنها من أهم وأعقد المشكلات التربوية ، ثم أصبحت اليوم بعد تطبيق النظام الاشتراكي الديمقراطي من الأسس التي ينبغي أن نبني عليها هذا النظام ، ولنا عودة في نفس الاتجاه لننشر محاولة أخرى في مجال التقويم .

كذلك قصدت من هذا المقال أن أبرز أهمية المشكلة ، وأن أفتح الطريق أمام جميع الزملاء ، لتحاول جميعا إيجاد حل أو حلول عملية تسهل على المفتش القيام بمهام وظيفته ، وتضمن للدولة تقويما سليما وتقديرا عادلا .

دراسة مقارنة لمنهج الدراسات العملية في مدارس التعليم العام

للاستاذين محمد خيرى حريبى وواصف عزيز

يعد دخول الدراسات العملية في منهج المدرسة الثانوية العامة بالجمهورية العربية المتحدة عام ١٩٥٨ من العلامات المميزة لتطور المناهج عندنا في الوقت الحاضر . فهو يعنى قبل كل شيء تأكيد أهمية العمل في المنهج ، وأن هذه الأهمية ينبغى أن تترجم الى منهج نظامى .

والعوامل التى أدت الى هذا التطور واضحة . فان البلاد عندما انطلقت الى بناء نفسها وتعويض ما فاتها اتجهت الى تنمية الحركة العلمية والصناعية - دون أن تفصل بينهما . وارتد أساس هذا البناء في المدرسة . وهذه الخطوة تكلفت عدة قرون من التطور في أوروبا ، انتهت بفكرة النشاط المصاحب للمناهج ، أو فكرة العمل في المنهج ، وان اختلفت الفكرتان في بعض التفاصيل .

وقد نالت المدرسة الفنية اهتماما كبيرا لوضع أساس ثابت للنهضة الصناعية . غير أن آداب العمل لا تقتصر على تلميذ المدرسة الفنية وحدها . فهي لابد أن تكون من سمات كافة افراد المجتمع الجديد . وهكذا كان دخول الدراسات العملية منهج التعليم العام مهياً المجال أمام التلاميذ لتثبت من ميولهم واستعداداتهم المهنية والعملية ، ولتبصيرهم بالنواحي الاقتصادية في بيئتهم .

وتحتل الدراسة العملية في الواقع أهمية كبيرة في منهج المدرسة الثانوية ، لا في الجمهورية العربية المتحدة وحدها ، بل في كثير من دول العالم . وفيما يلي دراسة مقارنة توضح ذلك .

النسبة المئوية للوقت المخصص للدراسات العملية في منهج المدرسة الثانوية العامة في دول العالم

أصدرت منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولي دراسة مقارنة (وصفية) عن مناهج المدرسة الثانوية العامة ، الذي كان موضوع مناقشة المؤتمر الدولي للتعليم العام في جلسته الثالثة والعشرين بجنيف عام ١٩٦٠ . وفي هذه الدراسة قسم المنهج الى تسعة أقسام تيسيراً للدراسة . وهذه الأقسام هي : اللغة والأدب - الرياضيات - العلوم التجريبية - العلوم الإنسانية - المعرفة العملية والنشاط practical knowledge and activities - التربية الجمالية - التربية الرياضية - التربية الدينية - مواد أخرى . وكان تعريف « المعرفة العملية والنشاط » في ذلك التقرير ، هو أنها تتضمن : « الأشغال اليدوية ، والتدبير المنزلي ، وذلك بصفة أساسية وتتضمن أيضاً : العمل ذات الصبغة الاجتماعية ، والتعليم المهني ، ودراسة الآلات مع التطبيق العملي ، والتدريب الصناعي ، والتدريب المبدئي في العمل ، وغير ذلك . » (١)

وقد كانت هناك بعض الصعوبات في أثناء إعداد تلك الدراسة منشؤها اختلاف مفهوم الدراسة العملية الى حد ما من دولة الى دولة ، كذلك بسبب اختلاف تنظيم المنهج بالمدارس الثانوية في الدول المتعددة . ففي بعض الدول يوجد منهج موحد ، وفي البعض يقسم المنهج الى أدبي وعلمي .

وأخذت متوسطات النسب المئوية للوقت المخصص للمواضيع المنهج الواحد من ٢٤ دولة . أما القيم الخاصة بالتقسيمين الأدبي والعلمي ، فقد كان أساسها ٣٨ دولة . وبذلك يكون مجموع الدول موضوع الدراسة ٦٢ دولة .

(1) International Conference on Public Education, XXIIIrd. (Geneva). Preparation of General Secondary School Curricula. Geneva, Unesco and International Bureau of Education, 1960, p. 87.

متوسط نسبة الوقت المخصص للدراسات العملية في ٦٢ دولة :

المتوسط	معدل الانحراف	
١٠ر٣٣	٦ر١٤+ -	أ - في منهج المدرسة الابتدائية :
		ب - في منهج المدرسة الثانوية :
٧ر٨٧	٧ر١٢+ -	المنهج الموحد
٣ر٢٣	٢ر٨٩+ -	الأدبي
٤ر٢٩	٤ر٧٤+ -	العلمي

ويلاحظ أن الوقت المخصص للدراسات العملية في البرنامج الدراسي بالمدراس الثانوية العامة بالجمهورية العربية المتحدة هو حصتان داخل المنهج أي أن نسبة الوقت المخصص هي في الواقع ٦ ٪ ، وبهذا تقل عن متوسط الوقت المخصص في المنهج الموحد بمدراس العالم بما يقرب من ٢ ٪ .

توزيع النسب المئوية للوقت المخصص للدراسات العملية في منهج المدرسة الثانوية العام في دول العالم : (٢)

الدولة	٢٠-١٠ ٪	الدولة	٢٠ ٪ +
تشيكوسلوفاكيا	١٩ر٥	بلغاريا	٢١ر٤
اليابان	١٢	الفلبين : فني	٣٤ر٩
كوريا	١٩ر٢	الاتحاد السوفيتي	٢٤ر٨
التركيا	١١		
الفلبين : ابتدائي			
للجامعة	١١ر٨		
أوكرانيا	١٥ر٧		

(2) International Conference on Public Education, Op. cit.

الدولة	%	الدولة	١-٥%	الدولة	٥-١٠%
أفغانستان	.	الأرجنتين :	٢٨	أستراليا : علمي	٩
كولومبيا	.	أستراليا : أدبي	١	بلجيكا : علمي وحديث	٦
الندومينيكان	.	النمسا : أدبي	١٧	الجمهورية العربية المتحدة	٦
العراق	.	علمي	٢١	غانا	٣٥
إيطاليا	.	بلجيكا : أدبي قديم	٤٨	اليونان : علمي	٣٨
لوكسمبورج	.	البرازيل : أدبي	٢٣	إيران	٢٢
هولندا : أدبي	.	علمي	٢٢	بنما	٦٧
باكستان	.	سيلان : أدبي	٤٦	رومانيا : انسانيات	٢٩
بيرو	.	علمي	٣٩	علمي	١٩
بولندا	.	شيلي : أدبي	٤٣	السويد	٤٥
ألبانيا	.	علمي	٤٣	تونس	١٥
النسودان	.	أكوادور : أدبي	١٩	تركيا	٣٦
سويسرا	.	علمي	٢٦	الولايات المتحدة	٨١
إنجلترا	.	فنلندا : أدبي	٢٣	يوغوسلافيا : أدبي	٥٦
أرجواي	.	رياضة	٢٣		
		فرنسا : أدبي قديم	٢٤		
		حديث ورياضيات	٢٣		
		ألمانيا الغربية قديم	١٧		
		علمي	٢		
		اليونان : قديم	٣٣		
		أندونيسيا : أدبي	٣٦		
		علمي	٤٥		
		لبنان	٤٨		
		المغرب : فلسفة	١٥		
		رياضة	١٤		
		هولندا : علمي	١٨		
		النرويج	٢٢		
		البرتغال	١٥		
		يوغوسلافيا : علمي	٤٨		

وستتناول في الصفحات التالية الاتجاهات الحديثة الخاصة بالدراسات
العملية في بعض الدول المتقدمة ، وهي الولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد
السوفييتي .

الدراسات العملية في المدرسة الثانوية الأمريكية

هناك عدة أنماط من المناهج المتبعة بالمدارس الثانوية الأمريكية التي تحددها عدة فليصفات تربوية . وتتبع كثير من المدارس هناك منهجا يقوم في أساسه على توفير عدة أنواع من المناهج يختار منها الطالب ما يلائمه ، ثم يقوم بعد ذلك بعملية اختيار ثانية ، حيث يستكمل مواد المنهج التي يفضل دراستها . ومن هذه المواد الاختيارية ما يقع في نطاق الدراسات العملية عندنا .

وهكذا تكون هذه الدراسات جزءا من المنهج النظامي للمدرسة الثانوية الأمريكية ، ويمتحن فيها الطالب .

ومن أمثلة ما يدرس بالسنوات الأربع التي تكون التعليم الثانوي في كثير من المدارس الأمريكية (وتلى المدرسة الابتدائية التي مدتها ٨ سنوات) ما يلي :

السنة التاسعة : الكتابة على الآلة الكاتبة - الورشة - الفنون الصناعية - الفنون المنزلية - الفن - الموسيقى .

السنة العاشرة : ورشة المعادن - ورشة النجارة - ميكانيكا السيارات الفنون الصناعية - الطباعة - الطهي - تدبير المنزل - الخدمة - الفن - الموسيقى .

السنة الحادية عشرة : ورشة المعادن - ورشة النجارة - ميكانيكا السيارات - الفنون الصناعية - الطباعة - الطهي - الفنون المنزلية - الفن - الموسيقى .

السنة الثانية عشرة : الفنون التجارية - الفنون الصناعية - ورشة الآلات - ميكانيكا الطيران - الراديو والالكترونيات - الطباعة بالالوان - التغذية - الديكور - رعاية الطفل - الفن - الموسيقى .

ويلاحظ أن الطفل عندما يختار أحد هذه الدراسات ، فإنه يستمر فيها في السنوات التالية حتى يستكمل دراستها النظامية . كذلك يلاحظ أن الطفل عندما ينتهي من دراسته الثانوية ، يواجه عند دخوله الجامعة - إذا رغب - شروطا من أهمها ضرورة دراسته مواد معينة لعدد معين من الساعات . وهذه المواد علمية أو متخصصة على الاغلب .

ومهما كان الامر ، فإنه لكي نفهم مكان الدراسات العلمية في منهج المدرسة الأمريكية ، ينبغي أن نتعرض لفكرة النشاط المصاحب للمناهج عامة هناك .

النشاط المصاحب للمناهج في المدرسة الأمريكية :

تغيرت النظرة للنشاط عامة بتغير النظرة للمناهج . فحين كانت المناهج عبارة عن مواد منفصلة ، منظمة تنظيما منطقيا (من وجهة نظر البالغين) ، كان يطلق على أوجه النشاط تعبير النشاط الإضافي على المنهج extra-curricular activity وكان هذا النشاط الإضافي يشمل كل ما يقوم به التلاميذ من أعمال خارج فصولهم . ولم يكن هذا النشاط الإضافي يسير عشوائيا ، بل كان يخضع لإدارة المدارس ، وكان يبدأ بعد نهاية اليوم المدرسي . وكان تجرد المناهج وجفافها سببا في انتشار أوجه النشاط المختلفة .

ولما تغيرت النظرة للمنهج بحيث أصبح يتضمن كل الخبرات التعليمية التي تشرف عليها المدرسة ، تغيرت النظرة لأنواع النشاط المختلفة ، وأصبح ينظر إليها كخبرات لا تقل في مساهمتها في العملية التربوية عن الخبرات التي تقدمها المدرسة . وابتدأت عبارة النشاط الإضافي على المنهج co-curricular activity تختفي ، لتحل عبارة جديدة تدل على الاتجاه الجديد ، وهي النشاط المصاحب للمنهج . وهناك عدة مبادئ يقوم عليها النشاط عامة في المدارس الأمريكية ، يذكرها لنا كريس دي يونج على النحو الآتي : (١)

- ١ - تساهم برامج النشاط في تعزيز التلاميذ على الأسلوب الديمقراطي ، وذلك عن طريق إتاحتها الفرصة لاشتراكهم في إدارة المدارس ، وفي تحملهم لبعض المسؤوليات .
- ٢ - تعد برامج نشاط التلاميذ للمواطنة الصحيحة ، وذلك عن طريق تعريفهم واجباتهم ومسئولياتهم في أثناء اشتراكهم في تنظيماتها ، وقيامهم بأعباء بعض العمليات .
- ٣ - تنمي أنواع النشاط القيادة في التلاميذ ، ففي أثناء ممارستهم لها تتاح الفرصة للفرد ليقود الآخرين في نواح وليتبعهم في نواح أخرى .
- ٤ - تعد برامج نشاط التلاميذ لتعلم أساليب حياة الجماعة .
- ٥ - تساعد على استخدام أوقات الفراغ استخداما حكيما .
- ٦ - تساعد برامج النشاط على اكتشاف امكانيات التلاميذ في التفوق في ناحية من نواح التفوق الحرفي .
- ٧ - رفع المستوى الخلقى للتلاميذ عن طريق العلاقات الطيبة في أثناء اشتراك التلاميذ والمدرسين في نشاط ما .

(١) De Young, Chris. Introduction to American Public Education. New York, McGraw-Hill Book, Co., 1950, p. 463-6.

الدراسات العملية في المدرسة الثانوية السوفيتية

يهتم الاتحاد السوفيتي اهتماما بالغا بدور العمل في التعليم ، باعتباره أساس بناء الدولة ، وباعتباره ركنا أساسيا في التكوين السياسي والاجتماعي هناك ، ولذلك فان كل فرد هناك - رجلا كان أم امرأة - يعرف ان له دورا في البناء .

وفي عام ١٩٥٦ ظهر اتجاه قوى نحو تثعيم دور العمل في التعليم لانه تبين أن عجزا كبيرا في حصيللة النظام التعليمي قد حدث نتيجة انفصال التعليم عن الحياة الى حد ما ، وأن المنتهين من التعليم لم يعدوا للحياة العملية بما فيه الكفاية . وقد حدث تغير سريع في البرنامج العام للمدارس اثر هذا الاتجاه . ثم حدث اصلاح شامل في السنوات الأخيرة أكد أهمية العمل في المدرسة السوفيتية .

وتسمى الدراسات المخصصة للعمل في المدرسة الابتدائية ومدرسة الأسبوع سنوات « بالعمل اليدوي » أو « الأشغال اليدوية » . والوقت المخصص لها ساعة واحدة في الأسبوع في السنوات الأربع الأولى ، تزيد إلى ساعتين في السنوات الثلاث التالية .

وتسمى الدراسات الخاصة بالعمل في السنوات الثلاث الأخيرة من المدرسة الثانوية « بالدراسات العملية في الزراعة والهندسة الميكانيكية والكهربائية » . والوقت المخصص لها ساعتان في الأسبوع .

وفي حصص الدراسة العملية بالمدرسة الابتدائية يعمل المدرس على تدريب التلاميذ على كيفية التحكم في وسائل استخدام الأدوات ، وعلى الكفاية المهنية مثل المحافظة على الأشياء ، ووضع الأدوات في أماكن الاحتفاظ بها ، ونظافة مكان العمل ، بالإضافة الى وضع خطة للعمل ، وأجراء بعض الحسابات اليسيرة ، ومراجعة نتائج سير العمل . . .

وبتعميد التلاميذ على عادة العمل في المدرسة الابتدائية ، يكون قد وضع الأساس لفكرة التعليم الفني المتعدد والعمل في المستقبل .

وتقوم الدراسات العملية في السنوات الأربع الأولى من التعليم على استخدام الورق ، والخشب المضغوط ، والصلصال ، والخياطة ، وعمل

نماذج من وسائل الايضاح لدراسة الرياضة والجغرافيا واللغة الروسية . . . وتربية النباتات ، وعمل نماذج فنية وصناعية مبسطة لتيسير فهم الاسس الميكانيكية التي تعمل بها الآلات .

وتؤدي ملاحظات التلاميذ لعمليات الانتاج بالمؤسسات الى تغذيتهم بالافكار الصحيحة عما يقوم به العمال والصناع ، وفهم كيفية سير الآلات ، والعمليات التكنولوجية ، والمواد الخام ، وحصيلة الانتاج .

وبالإضافة الى حصص الدراسات العملية توجد حلقات للنشاط خارج المنهج ، وتسمى « الأيدي المدربة » ، وهي مخصصة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع .

وبعد اصلاح البرامج التعليمية الاخيرة ، أصبحت هناك عناية أكبر بالتدريب العملي - بالإضافة الى الهدف الهام ، وهو العناية بتدريس العلوم والرياضة . وفي هذه البرامج يدرس « العمل اليدوي » من الصف الاول ، وأعمال الخشب في الصف الخامس ، وأعمال المعادن في الصف السابع ، ودراسة الآلات في الصف الثامن ، والاسس الرئيسية للصناعة والعمل بالمصانع في الصف التاسع ، والصناعات الكهربائية وآلات الاحتراق الداخلي في الصف العاشر .

وأهم ما ادخل من تعديل في هذه الخطط هو تأكيد النواحي الفنية ، وربط التعليم بالعمل . وقد زاد الوقت المخصص للعمل في الصفوف من ٣ - ٧ . ويوفر البرنامج الجديد للتلاميذ معلومات كثيرة مفصلة عن اسس الزراعة والصناعة كما يهيء خبرة أعمق بالزراعة والصناعة .

وبالإضافة الى الدراسة العملية والتدريب التربوي للانتاج بالسنوات الدراسية من ٥ - ٧ ومن ٨ - ١٠ ، يقوم التلميذ بالتدريبات الآتية : (١)

أ - التدريب التربوي للانتاج بأماكن التدريب بالمدرسة ، وذلك عند الانتقال من الصف ٥ الى ٦ ، ولمدة ستة أيام ، وعند الانتقال من الصف ٦ الى ٧ ، لمدة ستة أيام ، بمعدل ثلاث ساعات في اليوم .

أما في المدارس الريفية ، فان التدريب يكون بمزارع الدولة ، عند الانتقال من الصف ٥ - ٧ ، ولمدة ١٢ يوما ، بمعدل ثلاث ساعات في اليوم .

ب - ويتم التدريب التربوي للانتاج بالزراعة عند الانتقال من انصف ٨ الى ٩ في مدارس المدن والريف لمدة ٢٤ يوما بمعدل ٤ ساعات في اليوم .

(1) Report of the first official U.S. education mission to the USSR. Soviet commitment to education, Bulletin 1959 No. 16 .. Washington, Office of Education, 1959, p. 37-45.

جملة عدد الساعات		عدد الساعات في الاسبوع لكل صف												
في السنة	في الاسبوع	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١			
٣٣٠	١٠				٢	٢	٢	١	١	١	١	الاشغال البدوية والعمل بمشروعات المدرسة والورش المدراسات العملية في الزراعة والهندسة الميكانيكية والكهربائية		
١٩٨	٦	٢	٢	٢										
٩٨٥٧	٢٩٣	٣٣	٣٣	٣٣	٣٢	٣٢	٣٢	٢٦	٢٤	٢٤	٣٤	الجملة لكل المراء		

جدول يبين عدد ساعات الدراسة العملية في المدرسة السوفيتية
وعدد ساعات الدراسة الكلية (مثال من جمهورية روسيا) (١)

(١) World Survey of Education, II, Paris, UNESCO, 1958, p. 1023.

خطة البرنامج الدراسي الجديد ١٩٥٨/٥٧ للمدارس الثانوية الكاملة بجمهورية رومانيا

الترتيب	ساعات اضافية في العام	جملة الساعات في أسبوع	عدد ساعات الدراسة لكل صف بالأسبوع										اسم المادة
			١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	
١٣٨	١٠٢	٣٧٤	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	العمل (صف ١-٤) والتدريبات العملية بالورش المدرسية (صف ٧-٥) العمل بالخريف والريبع في أماكن التدريب بالمدرسة (صف ٧-٥) وبأماكن التدريب التربوي للإنتاج بعد الانتهاء من الدراسة (صف ٦-٥) أسس الإنتاج تدريب تربوي للإنتاج بعد الانتهاء من الدراسة (صف ٨-٩) رحلات جملة ساعات الدراسة دراسة عملية اختيارية
١٩٢	١٩٢												جملة ساعات الدراسة
١٩١	١٩١												دراسة عملية اختيارية
٥٢	٤٨٥	١١٣٢	٣٤	٣٤	٣٤	٣٢	٣٢	٣٢	٢٧	٢٥	٢٤	٢٤	
		١١٧٠	٢	٢	١								

ج - وعند الانتقال من الصف ٩ - ١٠ ، يقضى التلميذ ٢٤ يوما ، مدة التدريب التربوي للانتاج في الزراعة بالمدارس الريفية ، أو ٢٤ يوما بالوحدات الصناعية اذا كان التلميذ بمدارس المدن ، بمعدل ٤ ساعات في اليوم .

وبلاحظ انه قد تخصص ١٠ ساعات لكل تلميذ من تلاميذ الصف العاشر الذين يتدربون على قيادة السيارات أو الجرارات .

كما يلاحظ أن جميع التلاميذ يتلقون هذه التدريبات العملية سواء كانوا بنين أم بنات . وتسمح خطط الدراسة الجديدة بأن يختار التلميذ بعض البرامج العملية - الامر الذي لم يكن ممكنا في الخطة السابقة .

وقد بدأ الاتحاد السوفيتي اخيرا تجربة تربوية في . مدرسية ، ستحدث فيها برامج فنية متعددة أكثر تقدما مما سبق . واقتضى ذلك امتداد الدراسة الى الصف ١١ . والاختلاف الرئيسى بين هذا البرنامج والحديث من التعليم الفنى والبرنامج السابق ، هو أن التلميذ يقضى في انعامين الآخرين من برنامج الاحد عشر عاما نصف الوقت تقريبا في المصنع ، أو المشروعات الانشائية أو في المزارع ، موزعة كالآتى : ثلاثة أيام من الأسبوع في العمل ، والثلاثة الايام الاخرى بالمدرسة .

واهداف هذا التطوير الحديث في البرامج الفنية السوفيتية متعددة ، فهي تشمل الرغبة في تكوين اتجاهات سليمة عند الناس ازاء العمل ، والمقدرة على ربط النظرية بالتطبيق ، واعداد الناس للقيام بعمل منتج في الحقل أو المصنع . وهى فوق هذا وذلك تعبر عن الاتجاه الى زيادة تصنيع البلاد وما يحتاج اليه من ايد مدربة .

والدراسة من الصف ١ - ٨ مشتركة بالنسبة لكافة التلاميذ - تماما كما كانت في مدرسة السنوات السبع سابقا أو المدرسة الثانوية الناقصة . أما الدراسة الفنية المتخصصة فهي تبدأ من الصف ٩ - ١١ . وهذه الدراسة قد تعرضت للتعديل الكبير كما سبقت الإشارة اليه .

وقد ذكر تقرير وزير التعليم العام بجمهورية روسيا الذى ألقاه في مؤتمر معلمى جمهورية روسيا الذى عقد بموسكو في الفترة من ٦ الى ٩ يولية ١٩٦٠ أن التنظيم الجديد يتطلب تغييرا أساسيا في برامج الدراسة ، وطرق تنفيذها بحيث ترتبط الدراسة بالتمرين العملى في شتى فروع الاعمال خارج المدرسة ، وبحيث يكون تأهيل الطالب بعد نهاية المرحلة كافيا لى يستطيع المشاركة في الحياة العملية وفي الوقت نفسه يكون قادرا على تكملة الدراسة . وينص التقرير على أنه يجب ألا تشمل البرامج الدراسية أية مقررات لا تتصل باعداد الطالب للحياة العملية .

ومن حيث الدراسة العملية فقد أشار التقرير الى وجوب تنظيمها وتنفيذها بحيث يرى الطالب نتيجة عمله ويقدر قيمته . ويجب أن تراعى قدرات الصغار في اختيار الاعمال التي يمكن مساهمتهم فيها ...

وتضمن التقرير مجملا لاهم البرامج العملية التي يجب أن يقوم بها الطلاب في الصفوف المختلفة :

ففي الصفوف الاولى يشمل البرنامج الدراسي مقررا مبدئيا في مادة العمل بحيث يكون الهدف منه قيام الطلاب بعمل أشياء مفيدة للمدرسة والمنزل ، أما في الصفوف من ٥ - ٨ فيجب أن تكون التدريبات العملية مركزة في العمل بورش المدرسة وحقول التجارب ، هذا بالإضافة الى تلقين البنات دروسا في التدبير المنزلي ، ووسائل رعاية المنزل والحياكة والطبخ وخلافه . أما تنظيم الاعمال الزراعية فيكون بالتعاون مع المزارع ومحطات التجارب الزراعية . ويجمل التقرير الواجب الاساسي لمرحلة الثماني سنوات بأنه تجهيز الطلاب نفسانيا وعمليا للمشاركة في الاعمال الانتاجية والعامية (ويلاحظ ان هذه المرحلة تعادل المرحلتين الابتدائية والاعدادية عندنا) .

وقد ذكر التقرير بعض الاخطاء التي تقع فيها بعض المدارس ومنها ان بعض المشرفين على المدارس يسوء تنظيم التدريب العملي فيعطى الصغار أعمالا تفوق طاقتهم وقدراتهم ، وينتج عن ذلك تركهم للعمل وتهربهم منه .

ومما تجدر ملاحظته ان فكرة العمل لا تقتصر على البرامج المدرسية بالتعليم العام في الاتحاد السوفيتي ، وانما تمتد الى القبول بالجامعة أيضا . وهناك اتجاه قوى الى أن يعمل الطالب فترة لا تقل عن عامين بعد تخرجه من المدرسة الثانوية ، وقبل التحاقه بالجامعة . ولذلك فإنه يلاحظ ان نسبة كبيرة من طلبة الجامعة كبار السن ، اذا ما قورنوا مع اندادهم في جامعات الدول الاخرى .

ولا يعد هذا الامر عيبا هناك . فان كبر أعمار الطلبة عامة واشتغالهم بالعمل الانتاجي لمدة لا تقل عن عامين ، يزيدان قدرتهم على الاختيار السليم لفرع التخصص بالجامعة ، كما يزيدان من تقدير الطلبة لمسئولية العمل والدراسة ، علاوة على زيادة القبرة على التحصيل عامة . ومهما كان الامر فان هذا الشرط غير متبع في كافة الاحوال . فجامعة موسكو مثلا تقبل نسبة تتراوح بين ٤٠ - ٥٠ ٪ من طلبتها من اوائل الطلبة مباشرة بعد المدارس العامة . وهؤلاء الطلبة عامة يتجهون الى دراسة الرياضة ، والطبيعة ، والكيمياء ، وغيرها من العلوم .

الدراسات العملية في المدرسة الثانوية بالجمهورية العربية المتحدة

اهتم نظامنا التعليمي بأتواحي العملية في المنهج منذ زمن بعيد .
فادخال دراسة الاشغال والهوايات وجمعيات النشاط المختلفة والاهتمام
بالتطبيق في دراسة العلوم وتخصيص كتب للعمل في بعض الفترات
— كل ذلك يشهد بالاهتمام المتوالي بالناحية العملية عامة . غير أن هناك
مسألتين هامتين لم تتوفر في هذه الجهود جميعا ؛ وغير تأثيرها التربوي
أوضح والمشهود له : المسألة الأولى هي التنظيم ، فإن أية دراسة لاتخضع
للتنظيم المنهجي لا يمكن أن تنمو — إذا نمت — بانتظام . وعلى ذلك فإن
الجهود المبذول وحده ، أو الهواية وحدها لا تكفيان لتحقيق عملية تربوية
كاملة .

والمسألة الثانية تتعلق بفكرة العمل والمنهج . فمنهج المدرسة الثانوية
قديمًا كان أرسقراطيا ، لا يعمل فيه التلميذ كثيرا أو قليلا بيديه . وإذا
كان الاهتمام البالغ بالدراسة النظرية ضرورة يحتمها التقدم العلمي
والتكنولوجي ، فإن قطاع العمل في المنهج ضرورة أيضا يحتمها نفس الهدف
وان تراوحت نسبة الوقت المخصص لكل منهما بين المدارس الثانوية العامة
والفنية .

وقد ازداد الإيمان بأهمية الدراسة العملية في الوقت الحاضر بتأثير
الاتجاه العام نحو زيادة الإنتاج ، وتأثير اتصالنا المتحرر بنظم التعليم المتعددة
في العالم للاستفادة بخبرات الدول ، وذلك بدون أن ننقل عنها ، وبدون
أن تتأثر بأي تأثير خارجي كما كان الحال في عهد الاحتلال .

وهكذا ادخلت الدراسات العملية في منهج المدرسة الثانوية العامة
بموجب القرار الوزاري في عام ١٩٥٨ (١) وخصها من الخطة حصتان في
الاسبوع لجميع الطلاب . وقد نظمتها بعد ذلك عدة قرارات وزارية
ومنشورات عامة وكتب دورية ، كما تقرر تقويم الطلبة فيها دون أن يكون
لها نهاية صفري ، ودون أن تؤثر في نجاح الطالب .

ويذكر « كتاب مناهج الدراسات العملية في المرحلة الثانوية العامة
١٩٦١ — ١٩٦٢ » الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم أهداف
الدراسات العملية لهذه المرحلة ومنها (٢) :

(١) قرار وزاري رقم ١٠٩٥ بتاريخ ٢/١٠/١٩٥٨ .

(٢) وزارة التربية والتعليم . مناهج الدراسات العملية في المرحلة الثانوية العامة

١٩٦١ — ١٩٦٢ . القاهرة (١٩٦١) .

- ١ - افساح المجال امام التلاميذ للتثبت من ميولهم واستعداداتهم المهنية والعملية .
- ٢ - تكوين وعى مهنى لدى التلاميذ داخل اطار اهداف المدرسة الثانوية العامة .
- ٣ - تهيئة التلاميذ للعمل واكتسب واحتراف المهنة التى تتفق ودراستهم وميولهم .
- ٤ - التوجيه السليم نحو شغل اوقات الفراغ وتعويد التلاميذ الاستفادة منها فى تنمية القدرة على الابتكار والتذوق الجمالى .
- ٥ - تبصير التلاميذ بالاسس التى تقوم عليها الحرف والصناعات الموجودة بالبيئة بوجه عام ، وبما تحتاجه من صناعات وخامات ، وما هو موجود منها ، وكيفية استكمال النقص .
- ٦ - تبصير التلاميذ بالنواحي الاقتصادية فى بيئتهم .

وتناول الكتاب تحليل المجموعات الست للدراسات العملية والتوجيهات الخاصة بكل منها ، وهى :

- ١ - مجموعة المواد العلمية والعملية ، من حيث أهدافها ، ومناهجها ، ومواصفات الورش وتجهيزها واعدادها .
- ٢ - مجموعة التربية الفنية .
- ٣ - مجموعة المواد الزراعية .
- ٤ - مجموعة المواد التجارية .
- ٥ - مجموعة المواد الموسيقية .
- ٦ - مجموعة التربية النسوية .

تلخيص ونتائج

ان دخول العمل فى المنهج أصبح ضرورة يحتمها تطور العلوم والصناعة فى العالم . وتعددت الصور العامة للعمل فى المنهج فى الدول المختلفة بتأثير الظروف الخاصة : التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ولكنها لم تختلف فى شئ واحد هو أهمية الدراسة العملية ذاتها .

ففى الولايات المتحدة اتخذت الدراسات العملية صورة مواد دراسية متعددة ، لها تنظيمها المنهجى ، ولها امتحاناتها ، ويختار منها الطالب ما يروق له . ولا يتعارض هذا مع وجود نشاط مصاحب للمناهج يتمثل فى الجمعيات والرحلات وغير ذلك مما نعجز عن حصره .

أما فى الاتحاد السوفييتى فقد دخل العمل فى نطاق فلسفة الدولة ، وأصبحت أهداف الدراسات العملية بناء الدولة بصورة مرسومة

وأكدت تعديلات نظام التعليم الأخيرة هناك ما تراه الدولة من ضرورة ارتباط التعليم بالعمل في الحياة . وهكذا أصبحت الحصتان أو الثلاث المخصصة للدراسات العملية عبارة عن تدريبات بورش ومزارع بالمدارس وبالمصانع ، وبمزارع الدولة . وخصصت أيام - تصل إلى شهر - في أثناء الانتقال من صف إلى آخر ، أى في أثناء العطلات ، للتدريب بالمصانع والمزارع في العمل الانتاجي .

ومن الدراسة السابقة يمكن أن نخرج بالنتائج أو الاتجاهات الآتية :

١ - نالت الدراسات العملية في منهج مدارسنا الثانوية العامة المكانة اللائقة بها ، إذ قررت الدولة هذه الأهمية بتخصيص حصتين لها في المنهج النظامي .

٢ - من المهم أن ترتبط الدراسات العملية بالعمل وميادينه بصورة فعلية واقعية ، فيتلقي التلاميذ بعض التدريبات في المصانع والمزارع والمؤسسات في الميادين التي يختارونها . وينبغي أن يكون هناك برنامج منتظم للرحلات وزيارة هذه الأماكن ، كجزء من خطة التثقيف المتكامل للتلاميذ .

٣ - الدراسات العملية متصلة اتصالاً وثيقاً بمسألة استكشاف بعض ذوى المواهب في أثناء ممارستهم - بصورة منتظمة منهجية - لنواحي ميولهم وهواياتهم التي لا يمكن للبرنامج التعليمي أن يشملها ، مثل الشعبة الموسيقية مثلاً .

ومن الضروري أن توجد أعداد وفيرة ، ومتنوعة ، من المطبوعات ذات الطباعة الأنيقة ، وبأسعار زهيدة للغاية ، في شتى موضوعات الدراسات العملية ، وبأساليب نشر متنوعة (كتب ، كتيبات ، مقالات بالصحف والمجلات ، إنشاء مجلات متخصصة للهوايات والدراسات العملية بصفة عامة ..) .

وهذه الوسائل المتنوعة للنشر ينبغي أن تراعى عدم الاعتماد على المعلم في شرحها أو تحليلها ، حتى يتيسر على التلميذ الاستمرار فيها بمفرده ، وحتى يندفع في الاستجابة إلى مواهبه وميوله الفردية ، بدون أى تأثير خارجي . .



اتجاهات حديثة في الإدراك

للدكتور نجيب اسكندر ابراهيم
مدرس بكلية التربية

مقدمة:

يزخر علم النفس بمفاهيم شتى لكل دلالتها ولكل ميدانها وزاويتها الخاصة في تحليل السلوك الانساني ودراسته وكثيرا ما انقسم المشتغلون في علم النفس بحسب ارتكازهم على أحد هذه المفاهيم وتخصصهم فيه ، من ذلك سيكولوجية التعلم وسيكولوجية الدافعية (ترجمة Motivation) وسيكولوجية الادراك والشخصية وهكذا . وقد تطرف البعض بحيث نظر الى مفهومه وبالتالي الى ميدان تخصصه على انه منعزل مستقل عن المفاهيم الاخرى ، فاقام بحوثه وأجرى تجاربه وصاغ نتائجه مستقلا عما عدا ميدان تخصصه من ميادين ، ومن ثم كان النزاع والتعارض بين رجال علم النفس المختلفين المتخصصين في الفروع المختلفة ، ناهيك عن الاختلافات الكثيرة في الميدان الواحد . ونسنا الآن بصدد ترسم الاسباب التفصيلية لهذا الموقف ويكفى أن أشير الى حداثة هذا العلم والى ما ترتب على تقدم العلوم الطبيعية المختلفة الأخرى عليه مما أدى بالاشتغلين في هذا الميدان الحديث نسبيا (حداثة من حيث هو علم) الى اقتباس أدوات وأساليب ومفاهيم متباينة من العلوم الطبيعية الأخرى لتفسير الظواهر النفسية . فمنهم من اشتق مفاهيم وأدوات بحثه من ميدان العلوم الرياضية (مثل لفين - وهل - و برونزويك وغيرهم) ومنهم من اشتق مفاهيمه من علم الطبيعة (مثل رجال الحشطلت وفروع سنيكولوجية المجال) ومنهم من اشتقها من علم الأحياء (مثل هويلر وبركنز وتشيلد وغيرهم) وهكذا آمن كل بأن مدخله هو المدخل الصحيح الى دراسة علم السلوك الانساني ، وعمم كل نتائج بحوثه لتشمل مختلف الظواهر السيكولوجية ، وأصبح علماء النفس في مطلع القرن الحالي ينتمون الى مدارس متضاربة لها أسسها ولها اتباعها المتحمسون ، وامتلات مجالات علم النفس بالمقالات والبحوث المختلفة التي تدور حول الخلاف في وجهات النظر المختلفة .

ولا ريب أن علم النفس قد أفاد كثيرا من هذه الخلافات ، فقد تحمس المشتغلون فيه للبحث والتجريب والنقد والتحليل ، كل يحاول نقدي الآراء المعارضة له وتأييد وجهة نظره . ولكن في غمار هذه المركة تشبثت البحوث

بشكل أضاع معالم تلك الوحدة العضوية وهى (الإنسان) وهو موضوع علم النفس . وقد أحس كثير من رجال علم النفس مؤخرا بخطورة الموقف فنادوا بضرورة العمل على تكامل أفرع علم النفس المختلفة . وخرجت تلك المحاولات تحت عناوين عامة مثل الشخصية ، الإدراك ، التعلم ، المعرفة . الخ على أن يكون كل من هذه المفاهيم محورا لعلم النفس عامة ، أو تحت عناوين الإدراك والتعلم ، والتعلم والدافعية ، والشخصية والإدراك . الخ ، ونادى البعض بضرورة وضع نظرية شاملة لعلم النفس وهكذا .

ولا غرابة فى انتشار هذه النزعة فقد وضح من البحوث العلمية الأخرى ، على حد تعبير دافيد كرتش ، أن نجاح البحث العلمى يتناسب مع درجة توحيد القواعد العامة التى يقوم عليها . ففى ميدان علم الطبيعة مثلا ، وهو من أكثر العلوم تقدما ، تختفى ميادين علم الطبيعة ، ويبدأ العلم - أى علم الطبيعة - فى الظهور .

فالطريقة العلمية هى طريقة منظمة لربط العلاقات والظواهر الطبيعية فى صورة قوانين عامة . وبديهي أنه لو اضطررنا أن نفرّد لكل ظاهرة أو مشاهدة قانونا خاصا لتفسيرها لما كانت لتلك القوانين أهمية ولما كانت لنا حاجة إليها .

هذه الظاهرة أكثر خطورة فى ميدان علم النفس حيث تكون الوحدة العضوية - أى الإنسان - محور البحث والدراسة . فالمشكلة فى علم النفس تتميز بالتعقيد الشديد اذ عندما يعد الإنسان نفسه لدراسة نفسه «ونعنى سلوكه» فانه ينزع بالضرورة الى أن يتخذ من الأسماء والتعبيرات التى يخلعها على خبرات حياته اليومية حتى وان كانت خرافية أو وهمية دعائم لدراسته ، وكثيرا ما يصعب عليه أن يتخلص من تلك المفاهيم بتأثير الظاهرة التى يعبر عنها بقوة تجسيم الكلمات . (Reification)

وليس تحليل أفلاطون للنفس البشرية بعيد عن أذهاننا حيث قسمها الى ملكات أو قوى ثلاث تمثل تنظيم المجتمع الذى كان يعيش فيه . ولسنا مع ذلك بحاجة الى أن نذهب بعيدا فى الماضى لنجد لأفلاطون على هذه الحقيقة ، فان نظريات علم النفس الحديثة تعكس هذا الاتجاه بوضوح ، لكن لا يتسع المجال هنا للخوض فيه .

ان المشكلة التى نتعرض لها الآن لها مغزاها الفلسفى ، ولكن لها جانبها السيكولوجى أيضا ، فهى مشكلة فى صميم موضوع الإدراك (الإدراك الاجتماعى بالذات) .

لم أقصد بما ذكرت أن دراسة السلوك الانساني تختلف في طبيعتها عن البحوث العلمية في ميادين العلوم الطبيعية الأخرى وإنما قصدت فقط توجيه النظر الى مشكلة هامة من مشكلات المنهاج Methodology بدأ رجال علم النفس مؤخرًا يتنبهون اليها ، وأساسها إخضاع منهاج البحث ذاته للدراسة السيكلوجية ، فقد حان الوقت الذي يبدأ فيه علم النفس في التحرر من التقييد بالمنطق الاشكلى وأن يخضعه - أى يخضع المنطق ذاته - للبحث على أنه ظاهرة من الظواهر السلوكية الطبيعية .

خلاصة ما تقدم أننا ينبغي أن نحدد معانى المفاهيم التى نتعرض لها في دراستنا لسلوك الانسان وان نميز بينها في ضوء فلسفة تجريبية واضحة المعالم تبين ما نقصد اليه منها والأسس التى تقوم عليها تجاربنا وبحوثنا وتفسيراتنا لتلك المفاهيم وتلك البحوث والتجارب ، وذلك على اعتبار ان المفاهيم والاصطلاحات التى نستخدمها لهذا ان هى الا رموز أو مفهومات Concepts اكتسبت معانيها من خلال خبراتنا وخبرات الجنس البشرى . وأثرت تلك المعانى في اتجاهات البحث والتجريب وتفسير الظواهر النفسية المختلفة . وسأنتقل الآن الى موضوع الادراك لناقشة مكانة هذا المفهوم بالنسبة للخبرة الانسانية عموماً .

معنى الادراك :

عندما نتعرض لمعنى الادراك على أنه ظاهرة نفسية فإننا نواجه عدداً كبيراً من الاسئلة تحتاج الى المناقشة .

ما الادراك ؟

وكيف تؤثر فيه العوامل المسماة بالعوامل التوجيهية (Directive factors) وما علاقة الدافعية بالادراك ؟ وما علاقة الاتجاهات بالادراك ؟ وما الحدود التى تفصل بين الادراك على أنه ظاهرة سيكوفيزيكية والادراك على أنه عملية ذاتية تتحكم فيها الرغبات الخاصة ؟ (Autistic) وما العلاقة بين الادراك والتعلم ؟ وما العلاقة بين الادراك وبين المفهومات ؟ وما العلاقة بين الادراك والتمييز ؟ وبعبارة أخرى ما العلاقة بين العوامل الفيزيكية أو العضوية ، العوامل الاجتماعية أو الشخصية في ظاهرة الادراك ؟ تستطيع أن نستطرد في سرد مثل هذه الاسئلة ولكن نكتفى بهذا القدر الآن ونقول ان المسألة التى تواجهنا مسألة استخدام الالفاظ (Semantics) ولتوضيح المقصود بهذا لنسأل أنفسنا : هل اذا استبعدنا العوامل المختلفة الوازدة في الاسئلة السابقة يبقى بعد ذلك في تصورنا شيء يمكن أن نطلق عليه لفظ الادراك ؟

أعتقد أننا لا نستطيع أن نتصور ذلك الا اذا لجأنا الى فلسفة

ميثافيزيقية تقتضئ بين السلوك والمعرفة على اعتبار أن المعرفة عندئذ تصبح ذات صفة عقلية مجردة Mentalistic ومن ثم تصبح بمنأى عن الدراسة العلمية . ومعنى ذلك أننا نوضح منذ البداية معنى مفهوم الإدراك بأنه تكوين لفظي فرضي Hypothetical construct لا يمثل كيانا مستقلا عن العمليات المختلفة السابق ذكرها ، وإنما يمثل مقطعا مستعرضا في خبرة الكائن في موقف معين ينطوى على تلك العمليات . ولا يمكن إذن أن نساوى بينه وبين أى من تلك العوامل ، فليس الإدراك مجرد استجابة ، ولا هو مجرد احساس Sensation لا هو مجرد تمييز Discrimination أو عامل دافعي Motivational Factor . الخ . وإنما هو كل هذه في موقف معين . وبعبارة أخرى يعرف الإدراك تعريفا إجرائيا بأنه استجابة ترتبط بتركيب الموقف المثير Stimulus Structure يتضمن تمييز حادث event معين في ضوء الخبرات السابقة ، أى نمط السلوك أو العادات السابقة مصحوب بحالة دافعية وحالة انفعالية . في ضوء هذا التعريف سنناقش الآن بعض نظريات الإدراك الحديثة .

نظريات الإدراك :

يختلف رجال العلم انفس المحدثون في تعريف الإدراك ويرجع هذا الاختلاف جزئيا على الأقل الى منهاج البحث الذى يسير عليه كل منهم ، وأن كان هناك شبه اتفاق بين عدد منهم على وجود أكثر من نوع من الإدراك . ومع ذلك فلا يوجد اتفاق على هذه الأنواع . ويقسم جيسون في كتابه « الاتجاهات المعاصرة للنظرية النفسية » الإدراك الى أنواع أربعة هى :

- ١ - الإدراك كتمييز .
- ٢ - ادراك الأشياء والحوادث
- ٣ - ادراك المعانى والقيم .
- ٤ - ادراك المثيرات الفاعلة .

ثم يعود جيسون فيختزل هذه الأنواع الأربعة الى نوعين هما :

- ١ - الإدراك الموضوعى أو الواقعى « Literal » وذلك بضم النوعين الأولين (التمييز والأشياء والحوادث معا) .
- ٢ - الإدراك التنظيمى Schematic وذلك بضم النوعين الآخرين وهما ادراك المعانى والقيم وادراك المثيرات الفاعلة .

ويخلص جيسون من هذا التقسيم الى القول بضرورة ايجاد نظريتين لتفسير هذين النوعين . والواقع أن تقسيم جيسون هذا يتمشى مع

ما نشاهده في الكتابات الكثيرة عن الإدراك في المجلات العلمية حيث يقسم الإدراك إلى نوعين مثل موضوعي واقعي وتنظيمي - أو غير اسقاطي واسقاطي - أو محدد بالعوامل الخارجية ومحدد بالعوامل الداخلية . مثل هذه التقسيمات ولا ريب ، تدعو إلى التساؤل عن علاقة هذين النوعين الواحد منهما بالآخر وكيفية تفاعلها . ويعيد مثل هذا الموقف إلى أذهاننا المشكلة القديمة عن العلاقة بين البيئة والوراثة ، ونجد أنفسنا سبعا لذلك أمام وجهة النظر الثنائية في النظر إلى الظاهرات الطبيعية وهي نظرة إذا سلمنا بصحتها نجد أنفسنا نواجه من المشكلات ما لا قبل لنا بحلها ، فإن هذا سيؤدي حتما إلى توجيه التجريب الوجهة التي تشفق مع هذه الثنائية ، كما حدث فعلا كلما اتخذنا الثنائية أساسا لدراسة الظواهر النفسية . نعم من الممكن من الناحية التجريبية أن نؤكد أحد النوعين بالنسبة للآخر ، ولكن المشكلة هي هل نستطيع فعلا أن نفصل العوامل المتداخلة في كلا النوعين فصلا تاما ؟ وهل يمكن أن نعتبر هذه التقسيمات الثنائية شيئا أكثر من مجرد منهج اعتباري للتحليل ؟ في التجارب الكلاسيكية للإدراك السيكوفيزيقي يحاول الباحث أن يحفظ عوامل الاستعداد العقلي والداغية والاتجاهات ثابتة ، وسواء أكان هذا التثبيت ممكنا أو غير ممكن فإن الفصل بين هذين النوعين من العوامل غير ممكن أصلا ومع ذلك فإن تثبيت هذه العوامل ، حتى ولو أمكن عزلها أو التخلص منها .

المنهج السيكوفيزيقي :

هذا المنهج يؤكد أهمية « تركيب الموقف المثير »

Structure of stimulus situation.

جراهام (١) مثلا يرى أن الأساس الذي تقوم عليه دراسة الإدراك هو تكرار الاستجابة بالنسبة لمواقف استثارة مختلفة في مواقف معينة للكائن الحي . أي أنه يحاول أن يحدد مواقف الكائن الحي من ناحية ، ويحدد المواقف المثيرة فيزيقيا من الناحية الأخرى على أنهما جانبان منفصلان .

أما جيسون في كتابه The Perception of the Visual World فإنه يحدد الأساس التي تقوم عليها النظرية السيكوفيزيكية في الإدراك فيما يلي :

- ١ - أن المؤثرات الأولية في عالم الإبصار Visual World هي عوامل السطح والحواف .

- ٢ - أن هناك دائما متغير في المثير يقابل خصائص عالم الفضاء .

(١) C. H. Graham, Handbook of Experimental Psychology Stevens Edit. 1951. pp. 868-920.

٣ - أن تغير صورة المثير على الشبكية لا يطابق حتما خصائص الفضاء الإبصارى Visual Space ولكن يوجد بينهما ارتباط أو توافق شبه كامل .

٤ - أن عدم التجانس في صورة الشبكية يمكن أن يحل رياضيا وباستخدام الهندسة الحديثة الى عدد من المتغيرات تماثل التغيرات في الطاقة الفيزيكية .

٥ - أن مشكلة ادراك عالم الابصار يمكن تقسيمها الى مشكلتين تعالجان كل على حدة :

الاولى هي ادراك عالم الفضاء ، والثانية هي ادراك الاشياء ذات المفزى التى نلتفت اليها عادة .

ويتضح من هذا التحليل الاعتماد على الثنائية التى سبقت الإشارة اليها . ويبدو من القاعبة الثانية أن هناك اقترابا من التطابق التام بين عالم الابصار الواقعى Literal وبين المتغيرات المتعلقة بالمثيرات الفيزيكية ، وأن هناك أيضا العالم التنظيمى Schematic للادراك حيث المعانى تؤثر فى المدركات لتنتخب من ، وتعزل فى خصائص الفضاء Spatial properties . الا أن جيسون لا يهتم بمعالجة جانب «التنظيم الادراكى» وهو الجانب اأهم فى دراسة الشخصية .

الادراك والمخ :

يتجه بعض رجال علم النفس فى الوقت الحاضر الى دراسة عملية الادراك فى ضوء نموذج للمخ ، فمثلا نجد طولمان (فى مجلة Personality عدد ١٨ سنة ١٩٤٩) يقول بضرورة الاتجاه الى عمل نموذج للمخ يمكن بواسطته تنظيم المتغيرات المختلفة المتداخلة فى عملية الادراك سواء من الجانب السيكوفيزيقي أو الحسى أو المتغيرات الموجهة Directive Variables مثل الدافعية والدوافع ... الخ . ونجد كهلر ووالاش كذلك يقدمان نماذج من هذا الصنف ، ولكننا نجد أن هذه النماذج بطبيعة الحال تختلف بحسب النظريات والفروض التى تكمن وراءها . فكهلر ووالاش وهما من أصحاب نظرية الجشطت ينظران الى المخ على أنه كل موصول ، وأن استشارة خلايا معينة فيه عديمة الأهمية نسبيا ، وهم فى ذلك يتبعون نظرية الأيزومورفزم السيكوفيزيكية التى تقول بأن التنظيم الديناميكي للمخ ينتقل الى مستوى الادراك بعملية تماثل الأيزومورفزم فى الطبيعة ، أى أن نظريتهم تقوم على فلسفة ثنائية متوازية بين الجانب الفيزيقي والجانب

المعرفى فى العملية الإدراكية ، وهو اتجاه لا يمكن أن يفسر الا على أساس فيثافيزيقي وان كان الجشططليون ينكرون هذا . وخلاصة هذه النظرية أن الإدراك يرجع الى حدوث كهربية فى قشرة المخ Occipital Cortex. هذه التيارات تستثار بوساطته التيارات البصرية ، ومرور التيارات الكهربائية حول موضع الاستثارة يزيد من مقاومة الانسجة التى تمر منها . هذه الزيادة فى المقاومة الكهربائية تصل الى حالة « تشبع » (Satiation) . وهى تؤدي الى تغيرات فى مرور التيار تؤدي الى التغيرات الإدراكية . وهذا الانموذج للمخ يستخدم فى تفسير كثير من الظواهر الإدراكية مثل :

Figural After Effect

Auto Kinetic Effect

Depth Perception

Figure-Ground Reversals

Apparent Motion

وأحب هنا أن أشير الى العملية الإدراكية فى ضوء الانموذج السابق ، أى حسب نظرية الجشططلت نظرا لاهميتها للثروة العلمية الهائلة التى خلفها رجال الجشططلت فى ميدان الإدراك . ولكى نوضح ديناميكية الإدراك عندهم يحسن أن نحدد العوامل الهامة المتضمنة فى الانموذج السابق .

أولا : يميز الجشططليون بين الأشياء (الاجسام) الموضوعية والمثيرات الحسية أى بين الاجسام الموجودة فى الفضاء أو الحيز المحيط وبين المثيرات التى تصدر منها مثل الامواج وجزيئات الهواء التى تؤثر فى أعضاء الحس . والتى تعتبر السبب المباشر للإدراك .

ثانيا : ان المثيرات المحلية تنتسبب الى الوسط الكائن بين الجسم الخارجى وعضو الحس .

ثالثا : الإدراكات أو (الاجسام الظاهرية) Phenemenal Objects تنتج من عملية ديناميكية فى المخ (أنموذج المخ السابق ذكره) يمكن أن نعبر عنها بأنها تمثيل للشئ المرئى . وتفسر هذه العملية بالايوزومورفزم السابق الإشارة اليه .

رابعا : ومعنى هذا أن الإدراك عملية مباشرة وأن الخبرات الماضية لا محل لها فيه أو فى تفسيره .

على هذا ينبغي أن نفرق بين الاجسام الفيزيقية وبين الإدراكات كالأشكال والصور . فالصورة أو الشكل ليست مثيرا وانما هى

Phenomenal Percept نتجت عن عملية التنظيم الديناميكي في المخ وعملية
الايوزومورفزم . ويقول كوفكا في هذا « اذا كنا نتكلم عن الصور والاشكال
على انها مشيرات فاننا نخلط بين الجسم ونتيجة عملية التنظيم وهو خطأ
ينكرر حدوثه باستمرار .

ان هذا الوضع يساعد الجشطالت على التخلص من ائذرية Atomism
في تفسير مظاهر السلوك ، وهو في ذات الوقت يستبعد الخبرات السابقة
استبعادا يكاد يكون تاما في تفسير عملية الادراك . وينتقد برنزويك هذا
الوضع بقوله ان الجشطالتيين قد حصروا عملية الادراك فيما بين اعضاء
الحس التي تتلقى المثيرات المحلية Local Stimuli والجهاز العصبى
المركزي حيث تتم عملية التنظيم الديناميكية وتنتقل كما هي الى مستوى
الخبرة أو الادراك بحسب قانون الايوزومورفزم . وهو يقول - اى
برونزويك - ان هذا الوضع يعيد الى الازهان فلسفة كانت
« الترانسندنتالية » « (Transendental) » .

هذا النقد يبدو وجيها إلا أنه يغفل حقيقة هامة وهي أنه بالرغم من
أن الإدراك عند الجشطالت يتم داخليا من الناحية النظرية ، إلا أن النظرية
في أساسها تعتمد على وصف البيئة الخارجية والاشياء موضوع الإدراك
كما يتضح هذا من قانون البراجناز والقوانين المشتقة منه مثل التشابه
والاستمرار والجشطالت الحسنى والاعلاق . . . الخ . فمن الواضح ان
هذه الصفات مأخوذة من عالم الاشياء وليس من الجهاز العصبى . وبعد
تقليل الجشطالتيين لاثـر الخبرة السابقة تأييدا لهذا النقد .

واذا عدنا الى فكرة الثنائية التى سبقت الإشارة اليها نجد الجشطالت
يتذبذبون بين الفئتين من المتغيرات فمن ناحية يعتمدون فى قوانين التنظيم
على وصف الاشياء الخارجية ، ومن ناحية أخرى نجدهم يفترضون ان
هذه القوانين هى من الصفات الوراثية للجهاز العصبى ، اى انها من
العوامل الداخلية . اى اننا نستطيع أن نقول ببساطة ان الجشطالتيين
نقلوا وصفهم للعالم الخارجى الى الجهاز العصبى المركزى معترفين بوجود
أصوله فيه دون أن يهتموا بالبحث عن كيفية نمو الكائن فى ادراكه للعالم
بالشكل الذى يدركه به . ومن هذه الناحية يمكن أن نقول مع كلباترك
F. F. Kilpatrick من أنصار نظرية « الفاعلية » (Transactional)
ان نظرية الجشطالت ليست نظرية للادراك على الإطلاق كما سيأتى الكلام
عند التعرض لتجارب نظرية « الفاعلية » .

على هذا الاسساس يفسر الجشطالتيون ظاهرة الثبات الإدراكي
Perceptual Constancy فإذا أخذنا الثبات الضوئى Brightness Constancy

مثلا نجد الجشطالتيين يقولون بأن السطوح البيضاء حتى ولو عكست قدرا من الضوء اقل من السطوح السوداء فانها تظل بيضاء عند ادراكها وان السطوح السوداء تظل سوداء . ويفسرون هذا طبعا بغير الالتجاء الى الخبرة الماضية كسبب في هذا بل ان تفسيرهم لهذه الظاهرة يتمشى مع نظريتهم العامة ويدخلون هنا عاملا جديدا سنطلق عليه لفظ « لا تغير » (Invariance) . ويعنى أن أى جزء من المجال يدرك « بلا تغير » بالنسبة لبقية المجال . ولكن تفكير الجشطالت يبدو أنه يتناسى حقيقة فيزيقية وهى أن تغير شدة الاضاءة يؤدي الى تغير فيزيقى واقعى فى الجسم المدرك فى اللون أو شدة الاضاءة نتيجة لخصائص فيزيقية تخضع لقوانين الامتصاص والانعكاس الضوئى . أى أن مسألة اللون أو شدة الاضاءة ليست مسألة حقيقية مطلقة ، وانما هى نسبية . ومعنى ذلك أنه يصعب استبعاد أثر الخبرة الماضية عند تفسير ظاهرة الثبات الادراكى .

وبالمثل نجد تفسير الجشطالت للثبات الحجمى Size Constancy . وفى ذلك يقول كهلر « ان الانسان مثلا يرى الاشخاص بنفس الحجم رغم بعدهم عنه مما يستتبعه تغير حجم صورهم على الشبكية » وهو يقول بأن هذا يحدث نتيجة « اللاتغير » لا نتيجة التفسير . بدليل أن الشخص ذاته عندما يطل من أعلى ناطحة سحاب فانه مع ادراكه بأنه يرى أناسا يسرون فى الطريق فانه لا يراهم بحجمهم الطبيعى بل يراهم بحجم الدمى ، ومع ذلك يدرك أنهم أشخاص ولا تفيد معرفته وسابق خبرته فى ادراكه لهم بالحجم الطبيعى . وبهذا يبين كهلر فساد رأى القائل بأن الخبرة السابقة تتدخل فى الإدراك فى مثل هذه الحالة وبالتالي يدل على عدم تدخلها فى تفسير ظاهرة الثبات الادراكى . والواقع أن كهلر كان يمكن أن يؤخذ على محمل الجدل لو أن تحليل هذه الظاهرة لا يتوقف الا على الخبرة الماضية دون اعتبار للمثيرات الفيزيكية التى يتضمنها الموقف الادراكى . ويمكن كما سنرى أن نفسر مثل هذه الظواهر بأن نأخذ فى الاعتبار كلا الجانبين من العوامل وذلك عن طريق نظرية الاشارات Cues التى تتضمن ادراك العلاقات والتى تعتمد اعتمادا أساسيا على الخبرة الماضية .

أحب هنا قبل أن أختتم حديثى عن نظرية الجشطالت فى الإدراك أن أؤكد أن هذا النقد الذى وجهته الى النظرية لا يعنى اطلاقا التقليل من أهمية الذخيرة الهائلة من التجارب التى أجريت فى هذا الميدان . ولكننا نرى أن تلك التجارب بحاجة الى إعادة تفسيرها فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى الإدراك .

النموذج هب :

يرفض هب النموذج الذى يقترحه كهلر ووالاش ويرفض مدرسة

الجشطلت للادراك لانها في رأيه لا تولى بعض العوامل المركزية الهامة مثل الانتباه والتوقع والاتجاه ما تستحقه من الاهتمام ، ولانها لا تترك مجالا يذكر لاثـر الخبرة الماضية في تفسيرها ، ولذلك فهو يقترح نظرية أخرى بدلا عنها تقوم على أساس نموذج خاص للمخ . هذا النموذج باختصار يفترض أن عملية الادراك تعتمد على استثارة عدد من الخلايا الخاصة في الجهاز العصبى المركزى . ويقول هب مفسرا لنموذجه (١) ، أن أى مشر خاص يكثر تكراره ، يؤدى ببطء الى تكوين مجموعة خلوية Cell Assembly وهى مركب منتشر Diffuse يشتمل على خلايا من القشرة والـ Diacephalon للمخ الامامى . وهذا التركيب له القدرة على العمل كنظام خاص . ويكون عدد من هذه المجموعات الخلوية ما يسميه هب (مرحلة تسلسلية) A phase sequence وفيه يمكن أن تستثار كل مجموعة خلوية إما بالمجموعة الخلوية السابقة ، أو عن طريق مؤثر حسى ، أو عادة عن طريق الاثنين معا .

من الواضح أن هذه النظرية ترابطية - أو على الاصح اتصالية Connectionism تشبه نظرية ثورنديك ولكنها تختلف عنها في أنها لا تعتمد على اتصال ممرات أعضاء الحس بأعصاب الحركة ، وإنما تؤدى الاتصالات هنا الى تكوين مراكز للنشاط الذاتى تعمل كأساس للمزيد من التعلم . هذا الانموذج له أهمية خاصة حيث أنه يربط بين عمليتى التعلم والادراك . « وهب » يذهب فى سبيل الربط بين هذين المفهومين مذهباً بعيداً ، وهو يحاول الجمع بين الجانب الفطرى للادراك كما فى الجشطلت دون اغفال الجانب الاكتسابى أو التعلمى المبني على الخبرات السابقة . وهو لهذا يميز بين ما يسميه Primitive Unity « الوحدة البدائية » وبين « العوامل غير الحسية » (Nonsensory Factors) فى عملية التمييز الادراكى للأشكال . وهو يعرف الوحدة البدائية بقوله فى كتاب « تنظيم السلوك » الوحدة البدائية لشكل ما هى تلك الوحدة أو التمايز Segregation التى تحدث كنتيجة مباشرة لتمط الاستثارة الحسية والخصائص الفطرية للجهاز العصبى التى تؤثر فيه « أى أن هب ، مثله فى ذلك مثل الجشطلت ، يرى ، أن تمايز الصورة من الارضية مرجعه الى خصائص فطرية للجهاز العصبى وذلك فى حالة « الوحدة البدائية » . أما « التحقيق » (Identifiability) الذى يمكن الكائن انحنى من معرفة الشئ عندما يراه للمرة الثانية فمرجعه الى الخبرة .

ويسوق هب تجارب سندن على الاشخاص الذين يولدون فى حالة

(1) See D. O. Hebb, The Organization of Behavior, John Wiley and Sons, N.Y. 1949, p. 73.

عمى بسبب الكاتاراكت ثم يبصرون في الكبر « نتيجة لازالة الكاتاراكت » وكذلك تجارب ريزن على القردة من نوع الشمبانزى التى ربيت فى الظلمة التامة . وقبيل أن نتعرض لنقد نظرية « هب » يحسن أن نشير هنا الى أن الكاتاراكت لا يسبب العمى التام ، وهو فى أسوأ حالاته يسمح للمريض بتمييز الاضاءة الشديدة من الظلمة التامة أو الاضاءة الخافتة . ولذلك فاننا لا نستطيع أن نسلم بأن هذه التجارب تعنى ما عناه « هب » من أن المريض بعد العملية الجراحية يتعرض لتأثير الضوء لأول مرة ، هذا من ناحية ، أما من الناحية الأخرى فقد ثبت بالفعل فى حالة الكائنات التى تربى فى الظلمة الحالكة فإن أعضاء الابصار لا تنمو نموا سليما كما فى انحالة العادية ولذلك فإن الاستنتاجات التى تأتى نتيجة مثل هذه التجارب « تجارب ريزن » دون أن تؤخذ هذه الحقائق فى الاعتبار تعتبر ناقصة .

ان تجارب سندن - وسنكتفى بعينة منها فقط - تبين أن المريض بعد العملية الجراحية يستطيع أن يميز ولكنه لا يستطيع أن يتحقق . فعلى بعض الحالات كان المريض بعد اجراء العملية يستطيع أن يميز بين شكلين بصريين (مثل مربع ومثلث) وهذا طبعا يتضمن التحقيق ، ولكن فى حالات أخرى كان هذا غير ممكن . وفى بعض الاحيان كان الشخص يستطيع أن يميز بين كرة ومكعب ولكن فى حالات أخرى كان يعجز عن هذا .

ان التمييز بين الاشكال أو الاجسام يتضمن التحقيق لانه يتطلب المعرفة الضمنية بالفروق بين المدركات المختلفة ويقول هب أن «أحد الاشخاص ممن اجريت لهم العملية الجراحية درب ليميز بين المربعات والمثلثات مدة ١٣ يوما ولكنه تعلم قليلا جدا فى هذه المرحلة بحيث انه لم يستطع ان يتعرف على الشكل قبل ان يقوم بعد زواياه » .

ان مثل هذه الحالات ، وان كانت تبين أثر التعلم فى ادراك الاشكال مما ينقض الى حد بعيد رأى الجشططت بأن الادراك المباشر يرجع الى عمليات مركزية فطرية ، الا انها لا تسند هب فى تقسيمه الادراك الى نوعين هما الادراك كتمييز والادراك كتحقيق . ونحن اذا تساءلنا عن مكونات الادراك كتمييز ، أى ادراك الوحدة البدائية ، وعن اختلافه عن الادراك كتحقيق فاننا لا نجد لذلك جوابا عند هب . فلا يكفى ان نقول ان تمييز الوحدة هو ادراك للشكل على الأرضية لأن هذا يتضمن أن يكون الشكل محددا بالنسبة لأرضية غير محددة وهذا بدوره يتضمن تحقيقا مهما كان ضعيفا . وأن تحقيق الشكل المرئى ، أو معرفته الثانية يتطلب درجة أكبر من التمييز ، أى من الادراك على مستوى أعلى لخصائص الشيء المدرك ، فالخلاف بين النوعين ليس بالضرورة خلاف فى النوع أو ادراك على مستويين احدهما فطرى ، والآخر مكتسب . فكلنا نعلم أن القدرة على تمييز الاشكال بعضها عن بعض يتوقف على خصائصها الفيزيائية وعلى الخبرة والتدريب

السابق ، وأن الخبرة السابقة تبرز Accentuate الخصائص الفيزيائية في عملية الإدراك مما يساعد المهندس مثلا على تمييز أبعاد واشكال لا يستطيع غيره على تمييزها . وقد وجد صمويل وينشو أن الشخص الفنان لا يستطيع غيره على تمييزها وقد وجد صمويل وينشو أن الشخص الفنان المتدرب على استخدام الالوان وتمييزها يستطيع أن يتعرف على ٢٤ ظلا من اللون الأخضر في بقعة من الحشائش ، في حين لا يستطيع الشخص العادي أن يميز بين أكثر من أربعة منها . هذه الحقيقة على بساطتها تبين لنا أن الفرق بين التمييز والتحقيق في نظرية « هب » قد يكون فرقا في درجة التمييز . فقد تضعف قدرة الشخص في هذا نتيجة عوامل الخبرة السابقة ويسبب العوامل الفيزيائية سواء ما يتعلق منها بعالم الحس أو بالنواحي العضوية وقد تضعف قدرة الشخص في التمييز حتى يصل الى الحالة التي يجد الطفل نفسه أمامها عند الولادة والتي عبر عنها وليم جيمز قديما - مع الفارق طبعا - بالعبارة فالطفل يبدأ بالتفاعل مع البيئة المحيطة مستخدما في ذلك حواسه المختلفة ويبدأ في التمييز الإدراكي نتيجة التناسق الذي يتم بين أعضاء الحس المختلفة وأعضاء الحركة . وأتينا نجد صدى لقيمة هذه العملية (التناسق الحسي الحركي) في تجارب سندن ، وسوف نتعرض لها مرة أخرى عند مناقشة تجارب الفاعلية .

الإدراك والنظرية السلوكية :

قامت النظرية السلوكية بزعامة وطسن كما نعلم كثورة ورد فعل ضد الأسس العقلية المجردة التي كانت تقوم عليها النظريات السابقة . ولذلك فإن النظرية السلوكية في بدايتها لم تعترف بالإدراك كظاهرة سلوكية . ويرجع هذا الى عاملين أو سببين متداخلين : أولهما وهو الناحية الميتافيزيقية التي كانت تتغلب على كثير من النظريات السابقة ، وثانيهما أن النظرية السلوكية في أول عهدها كانت تنجو نحو وضعها متطرفا قوامه الاقتصار تقريبا على ملاحظة السلوك الظاهري وتفسيره في ضوء أسس فيزيولوجية بحتة وتحاول بذلك أن تصل الى الأسس الفيزيائية الأولية للسلوك . وفي هذه الحالة تختفى ولا شك مفهومات هامة مثل الإدراك أو الانتباه والسلوك المعرفي عموما . وكانت تلك النظرية السلوكية تقوم على أساس تحديد المثير الخارجي وملاحظة الاستجابة الظاهرية إلا أن النظرية السلوكية لم تقف عند هذا المستوى البدائي البسيط فقد تطورت نتيجة اتساع المشكلات السلوكية التي تعرضت لدراستها وظهرت الحاجة الى تجاوز الظواهر البسيطة الخارجية الى افتراض عوامل وسيطة وبناءات أو تركيبات فرضية لتفسير المظاهر الأكثر تعقيدا للسلوك . وأزاء هذا الموقف الجديد بدأ عدد من رجال النظرية السلوكية الجديدة يوجهون اهتمامهم الى دراسة ظاهرة الإدراك . وقد أشار « هل » في أخريات أيامه الى ضرورة دراسية الإدراك من زاوية السلوكية الجديدة كما قدم برلين بعض الاقتراحات التمهيدية لهذه الغاية وأخيرا طلع علينا

مورو بمقال سنة ١٩٥٦ يقول فيه أن كل عملية تعليمية تتضمن ادراك علاقات .

الادراك والعوامل التوجيهية :

والعوامل التوجيهية كثيرة منها الدافعية - اقيم - الميول - اتجاهات الخ . والواقع أن هذا الموضوع يعد بحق من أغنى الميادين السلوكية من حيث امكانيات البحوث التجريبية وهو في ذات الوقت من أكثرها تعقيدا سواء من حيث تصميم وضبط التجارب ، أو من حيث تفسيرات النظرية للنتائج ، هذا مع العلم بأن المواقف التجريبية بطبيعة الحال أبسط كثيرا من مواقف الحياة الطبيعية . فالتقارير التي تصدر مثلا عن البحارة الذين تتحطم سفنهم على سواحل مهجورة ، وكذلك الرجال الذين يضلون طريقهم في الصحراء ، وغير هؤلاء ممن يتعرضون للمواقف الحرجة الخطيرة يذكرون من تأثير الدافعية في ادراكهم مالا يمكن ان تقارن به نتائج التجارب العملية في الموضوع ذاته . ومثل هذه المفارقات توحى بأحد أمرين : أما أن التجارب في هذا الموضوع تعجز عن تصميم المواقف الدافعية القوية التي تحاكي ما يحدث في المواقف الطبيعية غير المضبوطة ، أو ان الأدوات المستخدمة في التجريب في العمل مثل التاكستسكوب أقل في دلالتها من التقارير التلقائية التي تغير عن الحوادث الواقعية . ومع هذا فاننا لا نستطيع ان نفعل أهمية التجريب الموضوعي في هذا الميدان كما في غيره من الميادين السلوكية ، وكل ما هنالك انه ينبغي الا نغالي في التمسك بنتائج هذه التجارب أو على الاصح في تفسيرها خاصة اذا خالفت المشاهدات والملاحظات البديهية العامة . ونظرا لاتساع افق هذا الميدان سأكتفى بالإشارة الى بعض الاتجاهات التجريبية فيه . ومن أشهر التجارب في هذا الميدان تلك التي أجراها كلارنس لوبا وشارلس لوكاس (عام ١٩٤٥) وبينما فيها - باستخدام التنويم المغناطيسي - تأثير الحالة المزاجية في الادراك وتغيره بتغير تلك الحالة . وكذلك التجربة التي قام بها هارولد بروشانسكي (١٩٤٣) وأثبت بها تأثير الاتجاه (الرأسى والشيوعى في ادراك مظاهر الحياة في المجتمع أثرأسمى والشيوعى) ثم التجربة التي قامت بها ماريا زيباج وأثبتت بها تأثير العاطفة (الميل أو الحب) في الادراك بين التلميذات في سن العاشرة . ثم التجربة التي قام بها دافيد مكلياند وجون اتكنسون (١٩٤٨) وأثبتا بها تأثير إحتاجة البيولوجية (الجوع) في ادراك الصور المرئية الفامضة وفي الخداع الإدراكي في هذه المواقف . وأخيرا وليس آخرا التجارب التي قام بها جودمان وبرونرو وستمان وكارتر وسكلولر وغيرهم لتوضيح أثر تفاوت قيم الافراد في ادراكهم للأشياء التي تتباين فهمهم ازاءها .

كل هذه التجارب وغيرها تبين أهمية العوامل الموجهة في ادراك الأشياء وادراك الحوادث والعلاقات الاجتماعية .

٤ - العلاقات الانسانية في العملية الإدارية

للدكتور محمد أحمد الفنام

« العلاقات الانسانية » تعبير ظهر حديثا وتردد في كتب الادارة ، وخاصة في ميدان التربية ، خلال السنوات الثلاثين الاخيرة . وقد جاء ظهوره وترديده وليد عاملين رئيسيين ، بل ترجمة لعاملين رئيسيين ، هما : الاتجاه الديموقراطى والاتجاه العلمى فى الادارة .

الاتجاه الديموقراطى فى الادارة :

اما الاتجاه الديموقراطى ، فالمعروف ان الديموقراطية تقوم على مبادئ اهمها تقدير الانسان الفرد واحترامه ، واعتباره قيمة عليا فى حد ذاته ، وتفضيله على كل مادة اخرى يتصل بها ويتعامل معها ، والايمان بذلكاء هذا الفرد ، وبقدرته - اذا توافر له الاعداد وتوافرت له الفرصة - على تصريف شئون نفسه بنفسه ، وعلى الاسهام فى تصريف شئون جماعته بنجاح ، والتزام التفكير العلمى الموضوعى الذى تعكسه مصلحة الجماعة فى تقرير كل امر من الامور .

والمعلوم ان الديموقراطية لا تتحقق الا اذا وجدت الادارة الديموقراطية او على الاقل نما الاتجاه الديموقراطى فى الادارة و « ديمقراطية » الادارة - أى تحويلها الى الديموقراطية - معناها تنمية نمط من العلاقات بين القائمين فيها والمتصلين بها ، على اساس من التقدير لكل فرد ، واحترام الناس بعضهم لبعض ، واتباع التفكير العلمى الموضوعى الموجه اجتماعيا عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات . وكل هذه سمات يصدق عليها التعبير الانسانى الديموقراطى .

« فالعلاقات الانسانية » ليست الا تعبيرا مرادفا « للديمقراطية فى الادارة » . ولئن صح أن بين العبرين فارقا ، فهو أن الاول تطبيق للديموقراطية على الواقع ، وتحويل لها من المبدأ الى الفعل والاجراء ، ومن الاساس الفلسفى النظرى الى الاساس العلمى العلمى . ولا يخفى أن العلم الحديث يركز اهتمامه على العلاقات والظواهر والمتغيرات أكثر من بحثه فى « جوهر » الاشياء ومبادئها الثابتة الازلية .

الاتجاه العلمى فى الادارة •

هذا يؤدى بنا الى العامل الثانى فى ظهور تعبير « العلاقات الانسانية » وهو الاتجاه العلمى فى الادارة • والعروف ان الادارة كعلم ظاهرة حديثة بل ان الادارة كميدان من ميادين البحث العلمى حديثة جدا • ولقد أسفر البحث العلمى فى ميدان الادارة وما يتبعها من علوم مساعدة - أهمها علم النفس ، وعلم النفس الاجتماعى خاصة - عن الكشف عن أهمية العنصر الانسانى ، أو المادة البشرية ، فى العملية الادارية • فالادارة كائنة بعناصرها البشرية قبل أن تكون بمركباتها المادية وتنظيماتها الشكلية ووظائفها الحرفية ، وغير ذلك مما اصطنح على تسميته بالجوانب الميكانيكية فى العملية الادارية • وليس معنى هذا اغفال الجوانب الميكانيكية لحساب العناصر الانسانية ، فالنواحى الميكانيكية مهمة ولا شك ، الا أن أهميتها تكون فى مرتبة ثانية بالنسبة لأهمية الانسان ونوع علاقته بإخيه الانسان الذى يوجد فى العملية الادارية أو يتصل بها ، ثم أن أهميتها تستمد مقوماتها من تسخير الانسان لها ، على هدى من المبادئ الانسانية والحكمة ، لا تسخيرها للانسان الى الحد الذى يجعل منه آلة أو عبدا •

ولقد أدى اكتشاف أهمية عنصر الانسان فى العملية الادارية على هذا النحو ، وأهمية التعويل عليه فى نجاح العملية الادارية الى تسليط الاضواء العلمية عليه وعلى العلاقات الممتدة منه واليه فى مختلف الأبعاد ، وإلى التفكير الجدى فى تحسين هذه العلاقات وتنميتها بما يتفق والطبيعة الانسانية - اقصد احسن ما يمكن أن يكون فى الطبيعة الانسانية • ولا شك أن تحسين هذه العلاقات يؤدى الى تحسين الانسان المتضمن فى العملية باعتباره محكوما بهذه العلاقات ، كما ان تحسين « نوع » الانسان والعمل على تنميته فى مهنته يؤدى الى تحسين هذه العلاقات • وكل هذا يؤدى الى تحسين العملية الادارية وجودة نوعها •

والخلاصة أن البحث العلمى فى الادارة غير منظور الادارة من حيث « شكلها » و « أرضيتها » و « مجالها » - اذا سمحنا لأنفسنا استخدام لغة مدرسة الحبشتالت • لقد كان الشكل البارز للادارة فى الماضى هو آليتها وميكانيكيته - أى تنظيماتها الشكلية ، ومقرراتها المالية ، وقواعدها واضابيرها ، وتحركات أوراقها ، ومكاتبها وغير ذلك من المواد • وكان الانسان « أرضية » هذا الشكل ، باهت فى مظهره وتكوينه وأهميته • أما الآن فقد أصبح الانسان بعلاقته المتشابكة المتعددة الاطراف والاتجاهات هو الشكل البارز ، وأرضية هذا الشكل النواحى المادية والميكانيكية فى العملية الادارية • ومن ثم اذا من لنا تبسيط الاجراءات - مثلا - كان أول ما نظرنا فيه - أو وجب ان ننظر فيه - هو الانسان الذى يقوم على تلك الاجراءات ويتصل بها ومن ورائه القواعد والقوانين التى تنظم

الاجراءات . وبدون هذه النظرة والمعالجة من زاوية الانسان لا تبسط
الاجراءات مهما أعدنا النظر في القواعد واللوائح والقوانين وحدها .

لكن بروز عنصر الانسان وعلاقاته في العملية الادارية لا يعنى اننا
وصلنا الى « العلاقات الانسانية » . فالانسان - أى انسان - بعلاقاته ،
أى علاقات ، نقطة نبدأ من عندها الطريق الى « العلاقات الانسانية » وفق
المصطلح العلمى الحديث . ومهمتنا هى ان نحول هذا الانسان - او على
الاصح نعين هذا الانسان على أن يتحول - بعلاقاته من نمطها التقليدى الى
نمطها الانسانى الذى يستمد اصوله من المبادئ الديموقراطية ويستند
عليها .

أهمية وضوح مفهوم « العلاقات الانسانية » :

العلاقات الانسانية اذن مهمة في العملية الادارية لاعتبارات علمية
واعتبارات ديموقراطية - هى مهمة لاعتبارات « حكمية » واعتبارات
« انسانية » . غير أن ظهور النعير والتسليم بأهميته - بل الايمان به - قد
يضر أكثر من أن ينفع اذا أسىء فهمه وأسىء تطبيقه . فالعبرة اذا ليست
بمجرد تبني مفهوم أو مبدأ ، وليست بمجرد الايمان به والاعتقاد في أهميته
وانما هى أولا وقبل كل شيء بصحة تصورنا لهذا المفهوم وسلامة فهمنا
لهذا المبدأ ، ثم هى بتطبيقنا السليم له ، وما بين هذا وذاك من معرفة حقة
لوسائل التطبيق ، أى كيفية تحويل المفهوم والمبدأ من مستوى النظر
الى مستوى الواقع .

كثرة الخلط في مفهوم العلاقات الانسانية :

ومن سوء حظ « العلاقات الانسانية » انها على كثرة استخدامها خلال
السنوات الاخيرة لم تحدد تحديدا دقيقا في كثير من الاقوال وكثير من
انكتابات . بل وجدنا كتبا بأكملها تتناول الموضوع وتعالجه دون أن تحدد
مفهومه على الاطلاق . وقد أعان المتحدثين والكتاب على ذلك أن تعبير
« العلاقات الانسانية » ، من الناحية اللغوية ، بسيط ودارج أصلا ، اذ من
ذا الذى لا يعرف منا كلمة « العلاقات » وكلمة « الانسانية » ، بل من ذا
الذى ينكر منا وجود علاقات انسانية منذ وجد الانسان . وغاب على من
يفكر هذا التفكير أن ثمة فارق - حتى من الناحية اللغوية - بين « علاقات
انسانية » و « العلاقات الانسانية » ، فالاولى وان كانت معروفة موجودة
منذ وجد الانسان الا انها « نكرة » في كل الاحوال ، وقد تدل على أى لون
من ألوان العلاقة بين الانسان وأخيه الانسان . أما « العلاقات الانسانية »
فهى « معرفة » قصد بها لون معين من العلاقات يعتبر ترجمة للاتجاه
الديموقراطى وتفسيرا للاتجاه العلمى في الادارة .

كذلك أساء الى المفهوم الجديد خلط بعض الناس بين الصفة « الانسانية » والصفة « الشخصية » . لقد حسب بعض الناس ممن لم يرجعوا الى اصول المفهوم أن العلاقات الانسانية معناها العلاقات الشخصية التي تقوم على الصداقة والاستلطاف وسابق المعرفة بل والقراية وما يتصل بها من مراعاة للخواطر ومحسوبة على حساب العمل . ان الفرق بعيد بعد السماء عن الارض بين « العلاقات الانسانية » و « العلاقات الشخصية » العلاقات الانسانية تقترب بالموضوعية والعلاقات الشخصية تقترب بالتحيز والهوى والتعصب . ومن ثم اذا صح أن بين التعبيرين أية صلة ، فهو ان الاول جاء ثورة على الثانى ودعوة للقضاء عليه قولا وفعلا .

وأخطر مما تقدم حسب البعض أن العلاقات الانسانية معناها غرض البصر عن أخطاء الغير والمداواة عليها الى حد التواطؤ أحيانا ، وتغليب عنصر الرحمة والشفقة حفاظا على لقمة عيش الآخرين حتى لو كانت حراما أو كانت على حساب العمل . فاذا سرق صراف المدرسة مالا ، مثلا ، أو فرط فيه تكتم الناظر الخبير وعمل على حله بصرف النظر عما اذا كان الصراف سيعود الى مثله ، واذا وجد في المصلحة موظف سكير أو مقامر أخفى زملاؤه ورؤساؤه ما يترتب على ذلك من سوء العمل والتدبير في المصلحة . ومثل هذا يقال عن بعض الترقيات أو الامتيازات التي يحصل عليها بعض الافراد عن غير جدارة ودون سبب سوى أنهم ذوو عيال أو أصحاب مرض .

ان « العلاقات الانسانية » لم يناد بها أصحابها لتكون على حساب العمل وحساب الكفاية وحساب العدل . انما ظهرت نظرية « العلاقات الانسانية » كدعوة لزيادة العمل حسنا وكفاءة وعدلا . والعلاقات الانسانية على هذه الصورة تنطوي على الرحمة والشفقة ، لكن رحمتها وشفقتها من نوع سليم يعين الانسان على تصحيح ضعفه أو خطئه بل يعين الانسان على أن يحال بينه وبين الضعف والخطأ ، وليس أن يخفى ضعفه وخطئه أو أن يستغل هذا الضعف وهذا الخطأ .

وأخيرا حسب البعض أن العلاقات الانسانية معناها القيام بأعمال تفريحية ومجاملات شكلية بجانب العمل الرسمى أو من خلاله . العلاقات الانسانية فى نظر هذا البعض اضافة جديدة على العمل ووظيفة جديدة على وظائف الإدارة . انها عملية أو نشاط يقوم به الإدارى أو يسهم فى توفيره ، وذلك من قبيل التحلية والتحصينة للعمل . فالناظر - مثلا - وفق هذا انتصور عليه أن يوزع الابتسامات وأن يترك فاه فافرا على الدوام ، وأن يستخدم الالفاظ العذبة بغير حساب ، وأن يفتح باب مكتبه دائما للموظفين والناس ، وأن يخرج الى الموظفين والناس فيجائسهم ويداعبهم ، والا يبخل .

بالشاي والقهوة على أي زائر ، وأن يشجع ويدعو الى اقامة الحفلات والرحلات للتعارف والتسامر بين الموظفين ، كل هذا دون ان يطرأ على أصول العمل المدرسي تغيير جذري ، فروح العمل هي هي ، وأسسها على ما كانت عليه . كل ما أضيف اليها طبقة أو قشرة رقيقة مزيفة أسمها العلاقات الانسانية .

ان « العلاقات الانسانية » ليست شعاعا مقرونا بنشاط سطحي محدود يوضع فوق العمل وادارته . انها نظرية قصد بها إعادة النظر في العمل وادارته على نحو يحول طبيعتهما الى نوع جديد أكثر جودة وأكثر فاعلية وأكثر « انسانية » . وعلى ذلك فالعلاقات الانسانية ليست شيئا قائما بذاته ، والعمل شيئا آخر ، انما « العلاقات الانسانية » والعمل صنوان ومضمون لشيء واحد هو الادارة الديموقراطية .

وليس معنى ما تقدم أن الادارة الديموقراطية بعلاقاتها الانسانية لا تعرف المجاملات والاعمال التفريحية من ابتسامات وكلمات عذبة واقامة حفلات سمر وتعارف وترويح . انها تؤكد كدالة للعمل الديموقراطي وترجمة صادقة عن طبيعته التي تختلف اختلافا كبيرا عن ذلك العمل الذي يجري في اطار دكتاتوري ثم يوضع له بعض « البهار » الذي يسميه البعض خطأ العلاقات الانسانية .

العلاقات الانسانية السليمة :

« العلاقات الانسانية » – والمقصود بها بالطبع العلاقات الانسانية السليمة أو الطيبة – دالة للفلسفة الديموقراطية ، وتعبر عن نمط اداري هو الادارة الديموقراطية .

العلاقات الانسانية هي السلوك الاداري الذي يقوم على تقدير كل فرد ، وتقدير مواهبه وامكانياته وخدماته ، واعتباره قيمة عليا في حد ذاته ، والذي يقوم على الاحترام المتبادل بين صاحب العمل أو القائم عليه والعامل ، وبين العمال بعضهم مع بعض ، وبين المشتغلين في مؤسسة من المؤسسات والمتصلين بهذه المؤسسة ، والذي يقوم على حسن النية نحو الآخرين وحسن القصد في العمل ، والذي يقوم على الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية لمشكلات الادارة على هدى من المصلحة العامة ، والذي يقوم على شعور وايمان عميق بانتماء الفرد الى الجماعة التي يعمل فيها .

اذن ، صاحب العمل أو القائم عليه الذي يعطي للعامل اجرا لا يحفظ له آدميته ولا يسد حاجاته الاساسية لا يمكن أن يندرج سلوكه هذا تحت عنوان « العلاقات الانسانية » مهما قدم من مجاملات عرضية بعد ذلك ، وجماعة المدرسين الذين يسخر بعضهم من بعض ويقلل بعضهم من شأن

بعض ، ولا يكونوا احتراماً صادقاً متبادلاً فيما بينهم خارجون على «العلاقات الإنسانية» وأن خفوا لتجدة بعضهم وقت شدة ، والتنظيم الذى يقوم على عدم الثقة فى الافراد بعيد كل البعد عن «العلاقات الإنسانية» وأن أطلقت أعواد البخور من حوله ، والمسئول الذى يصيح السمع لكل وشاية ويتصيد الأخطاء ويستجيب للمشكلات بانفعالاته ويفصل فى بعض القضايا وفق أهوائه نقيض « للعلاقات الإنسانية » ، مهما بدر منه من جميل القول وحسن المقابلة ، والموظف الذى لا يشعر شعوراً صادقاً - قولاً وفعلاً - أو لا يحاول أن يشعر أن مصلحته فى مصلحة المؤسسة التى يعمل فيها ، وأن مستقبله فى مستقبل هذه المؤسسة ونموها يمثل عرضاً من أعراض «سوء العلاقات الإنسانية» ، حتى ولو ملأ الجو بالدعوات الصالحات أن يبقى هذه المؤسسة نعمة عليه وعلى الناس ، وحتى لو واطب على الحضور فيها ليل نهار وأبدى الانشراح لوجوده بها .. وهكذا .

ولا شك أن وراء هذه الواجهات المرضية من سوء العلاقات الإنسانية ، ومن حولها كذلك ، عوامل من سوء النية والفهم والتصور وظروف العمل وأنماط الطبيعة البشرية وأساليب الإدارة ، وكلها لا بد أن يعاد النظر فيها وتعديل لينصلح معها حال العلاقات ذاتها .

«العلاقات الإنسانية» فى ادارتنا التعليمية :

إذا سلمنا بأن «العلاقات الإنسانية» دالة للإدارة الديمقراطية ، وأن معناها السلوك الإدارى وفق المبادئ والقيم الديمقراطية وتنمية نمط من الروابط والاتصالات التى تقيم وزناً للأفراد - فرادى وجماعات - بدوافعهم وتصوراتهم وقيمهم ومعنوياتهم وامكاناتهم ومؤهلاتهم ، فى أحسن صورة ، إذا سلمنا بهذا وسلمنا معه بأن إدارة التعليم داخل المدرسة وخارجها ، كما ورثناها من الماضى القريب والبعيد فى آن واحد ، ما زال يترسب فيها كثير من عناصر الدكتاتورية ، ومن الاتجساه المادى الميكانيكى الدرى فى الإدارة ، من حيث إعطائها الأولوية للمال على الإنسان ، ولوسائل التعليم المادية على المدرس والتلميذ ، وللورق والاختام والتوقيعات والاستمارات على المادة البشرية التى تتضمنها هذه الاوراق وتتصل بها هذه الاختتام والتوقيعات والاستمارات ، إذا سلمنا بكل هذا أدركنا أن تنمية «العلاقات الإنسانية» فى ادارتنا التعليمية لا يمكن أن تكون إضافة ، ولا يمكن أن تأتى ذيلًا على هذا الذى ورثناه ووجدناه . إنما تنمية العلاقات الإنسانية فى ادارتنا التعليمية معناها التغير الجذرى لهذه الإدارة من حيث فلسفتها ومن حيث أساليبها ومن حيث إجراءاتها وتنظيمها ومن حيث مكان الفرد فيها ، بحيث تكون ترجمة صادقة عن الديمقراطية .

وإذا قلنا الديمقراطية لا نقول جديدًا ولا ندعو الى جديد ، فقد

قامت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ تلغو ، وسط ما تلغو ، لاقامة حياة ديموقراطية سليمة ، وبلورت دعوتها في « الديموقراطية الاشتراكية » التي تتناول الجانب الاجتماعى والاقتصادى من حياة الفرد والجماعة مثلما تتناول الجانب السياسى ، والتي تؤكد الكفاية والعدل الفردى والاجتماعى فى آن واحد . ومن هنا كانت سلسلة الجهود التى بذلتها الثورة من أجل رفع مستوى معيشة الافراد ، ومضاعفة الدخل ، وتنمية الثروة وحسن توزيعها ، وتوسيع الخدمات العامة ، واشراك الشعب - عن طريق التنظيمات التى تبدأ من صميم القرية والحى فى المدينة - فى توجيه شئون نفسه ، وتنظيم الاداة الحكومية .

وتعد هذه النقطة الاخيرة ، اعنى اعادة تنظيم الاداة الحكومية ، من أخطر المسئوليات الملقة على عاتق البلاد فى هذه المرحلة الحاسمة التى تمر بها . وسبب الخطورة لا يكمن فقط فى أن الادارة التى ورثناها عن الماضى عقيمة سقيمة متخلفة (١) ، وانما كذلك ، وفوق ذلك ، فى أن الديموقراطية الاشتراكية التى ننشدها معناها التغيير الجذرى فى الادارة حتى تكون ترجمة صادقة للديموقراطية الاشتراكية ، وحتى تقدر بالفعل على تحمل مسئوليات المجتمع الديموقراطى الاشتراكى فى شتى الميادين ومنها التربية .

وهنا تجد « العلاقات الانسانية » لنفسها معنى حقيقيا ، وتحصل لنفسها على مكان فى الواقع ، ذلك أن مسئولية تحويل الادارة عندنا من حيث الشكل والروح الى النمط الديموقراطى الاشتراكى هى بعينها عملية تغيير نمط العلاقات الذى ورثناه الى « العلاقات الانسانية السليمة » ، والعملية هى فى كلا الحالتين ما دام هناك ترادف بين العلاقات الانسانية والديموقراطية . وبهذا يستوى الحديث فى كيفية تنمية « العلاقات الانسانية » مع الحديث فى كيفية تحويل الادارة الى الديموقراطية الاشتراكية .

واذا كانت تنمية «العلاقات الانسانية» أمرا ضروريا فى الادارة الآن بحكم التغيير الفلسفى والعقائدى والواقعى الذى نعيشه الآن ، فهى أكثر ضرورة فى ادارة التعليم ، وبخاصة ادارة المدرسة ، بالذات ، لان ادارة التعليم ، اى جانب كونها جزءا من الادارة العامة ، هى من دون الادارات جميعا الموكول اليها أولا وأخيرا عملية التربية - أى عملية تكوين علاقات - فى أحسن صورة ممكنة ، وهى ثانيا الاداة التى يتم عن طريقها تخريج الموظفين والعمال على شتى مستوياتهم اللازمة للادارة ، وما لم يحسن صنع هذه العناصر البشرية - أى ما لم توضع هذه العناصر فى مجال علاقات سليمة أثناء تربيتهم - كان تكوين الادارة ، أى ادارة ، ضعيفا سيئا بقدر عدم احسان المدرسة أداء مهمتها .

(١) اقرأ فى هذا المجال :

ابراهيم بيومى مذكور ومريت غالى . الادارة الحكومية (١٩٤٤) .

محددات « العلاقات الانسانية » :

وتنمية « العلاقات الانسانية » في الإدارة ، اى تحويلها من نمط الى نمط آخر مختلف في الفلسفة والنظرية والاسلوب ، لا يتحقق بين يوم وليلة . ذلك أنها عملية تعنى خروج الإدارة من « جلدتها » بل من « لحمها » لتكون جلدا ولحما جديدين بروح جديدة . انها تعنى إعادة تكوين الافراد المتضمنين في الإدارة والمتصلين بها ، وإعادة توجيهه سلوكهم الفردى والجماعى على أساس قيم وتصورات ودوافع وقيادات وتنظيمات وظروف جديدة . وكل هذا لا يمكن أن يتم بين يوم وليلة ، الا اذا كنا نقصر عملية التنمية والتحويل على الورق .

ثم ان عملية تنمية « العلاقات الانسانية » لا تتم بالسطرة او عن طريق المحاولة والخطأ أو تترك للصدف . « فاعلاقات الانسانية » مسألة أصبح العلم الحديث - أقصد علم الإدارة وعلوم الوسائل التابعة له - يتصدى لبحثها وردها الى أصولها ومكوناتها . وقد سبق أن قلنا أن تعبير العلاقات الانسانية نشأ مصاحبا للاتجاه العلمى فى الإدارة • ونحن اذا كنا فى بلادنا ما زلنا نطرق باب البحث العلمى فى هذا الميدان ، وما زلنا فى أشد حاجة الى عمل أبحاث علمية وميدانية فى هذا الموضوع ، الا أن بلادنا أخرى سبقتنا الى سبر غوره واستطلاع حدوده . ولا ضير ولا ضرار فى أن نسجل هنا - بقدر ما يسمح به ما تبقى من حيز هذا المقال - بعض ما وصل اليه غيرنا بشأن العناصر المحددة أو المكونة للعلاقات الانسانية ، لنكون على بينة منها • ونحن نسعى الى تغيير نمط العلاقات فى الإدارة عندنا ، أعنى تغيير الإدارة لسد مطالبنا الاجتماعية فى اطارها الديموقراطى الاشتراكى .

يمكن حصر العوامل المحددة للعلاقات الانسانية والمكونة لها فيما يلى :

- ١ - الدوافع (١) الفردية والجماعية ، السيكولوجية والاجتماعية والثقافية .
- ٢ - المفاهيم والمدرجات التى توجد عند الافراد .
- ٣ - السلطة : من حيث مصادرها وتوزيعها واستخدامها .
- ٤ - كيفية اتخاذ القرارات .
- ٥ - الاتصال (٢) : أنواعه ، أساليبه ، مدى سرعته وكفايته .
- ٦ - القيادة : نوعها وكفايتها .

(1) Motivation. (2) Communication.

٧ - الروح المعنوى .

٨ - الاطار الاجتماعى الذى تعمل فيه الادارة : واقعه وآماله .

وفيما يلى عجالة عن كل عامل من هذه العوامل :

الدوافع :

من أوليات الدراسة فى علم النفس أن الكائن الحى تحكمه دوافع فى تصرفاته . ومن المعترف به كذلك أن هذه الدوافع لا تحض الكائن الحى وحده - أى لا توجد تحت جلده وفى داخله فحسب - وإنما هى تحض البيئة والمجال الذى يوجد ويعيش فيه الكائن الحى . والدوافع بالنسبة للإنسان تختلف فى نوعها وتركيبها وتعقيدها ومستواها عن دوافع الكائنات الحية الأخرى بقدر ما بينه وبينها من اختلاف فى درجة التطور وبقدر ما بينه وبينها من اختلاف فى البيئة . ونحن نعلم أن اختلاف درجة التطور عظيم واختلاف البيئة أعظم ، لأن بيئة الإنسان ليست بيئة مادية فحسب وإنما هى بيئة اجتماعية كذلك .

والاعتراف باختلاف دوافع الإنسان فى نوعها وتركيبها وتعقيدها ومستواها عن دوافع الحيوان وغيره من الكائنات الحية أمر على جانب كبير جدا من الأهمية ونحن بصدد الحديث عن « العلاقات الإنسانية » . فلتن كانت الدوافع مكونا هاما من مكونات العلاقات فشرط كون هذه العلاقات « إنسانية » أن تكون تلك الدوافع فريدة بالفعل على نحو يميز الإنسان وعلاقته عن سائر الكائنات الحية جميعا . ومن هنا إذا انفعل إنسان على مستوى حيوانى أو يقرب من مستوى الحيوان ، وجب ألا نتلمس له العذر ونحن نحلل تصرفه فى اطار العلاقات الإنسانية ، وإنما يجب أن نبحث وسائل تهذيب انفعاله حتى تكون العلاقة الناجمة عنه علاقة إنسانية . وإذا تكالب إنسان تكالب الحيوان على لقمة العيش ، حتى ولو كان جائعا ، وجب ألا نعد ذلك دافعا إنسانيا إلا من باب المجاز ، ووجب أن نبحث من بعد ذلك عن العوامل الداخلية والخارجية التى تحول بينه وبين التكالب الحيوانى ، وأن نوفرها فيه وله حتى يمكن أن نقول أن سلوكه غدا إنسانيا وأنه يدخل فى دائرة « العلاقات الإنسانية » .

ولسنا هنا بصدد الدخول فى تفاصيل الدوافع الإنسانية ، وإنما يكفى أن ننظر الى هذه الدوافع فى واقع عمل أو مؤسسة . ولنتصور هذا العمل - على سبيل المثال - هو التعليم أو التدريس بالذات ، والمؤسسة هى المدرسة . ولنسأل أنفسنا هذا السؤال : ما الدوافع التى تحكم عمل المدرسين وعلاقاتهم فى المدرسة ؟ وما الدوافع التى تحفز المدرسين على احسان عملهم وبالتالى تحسين نمط العلاقات القائم فى مدرستهم ؟

ر وربما كان أفضل من هذا أن نختار مدرسة معينة بالذات ، لكن الامر يتطلب على هذه الصورة بحثا ميدانيا) .

لعل أول ما يتبادر الى الذهن من هذه الدوافع هو « لقمة العيش » ، فالمدرسون - كلهم تقريبا - يحملون مؤهلات ، واكثرهم من أسر متوسطة أو أقل من المتوسطة . وهم عندما كانوا تلامذة في المدرسة كانوا يمنون أنفسهم ، وآباؤهم معهم ، بالسعى وراء العيش الحلال بعد حصولهم على « الشهادة » . ومن المدرسين من اختار مهنة التدريس عن رغبة أصلا . لقد كان أملة منذ صغره أن يصبح مدرسا ، فدرس ليعده نفسه لهذه الوظيفة ، ومن ثم دخل باب التدريس عن ايمان ورغبة ، فامتزجت لقمة العيش التي ابتغها بهذا الايمان وهذه الرغبة ، ووجد من سابق اعداده ومن لذة تربيته للصفار في الحاضر مزيدا من الحافز على العمل . وبهذا نجد تشكيلة من « الدوافع » تدفع هذا المدرس الى العمل . يقابل هذا عدد من المدرسين ممن لم يكن الاشتغال بالتدريس في حساباته . لقد نخرج في المدرسة ، ولم يجد عملا الا التدريس . ولقد اراد « لقمة عيش » بل لعله اراد الايقال عنه انه عاطل ، ولم يرض أن يكون عاطلا ، فأقبل على العمل مدرسا من هذه النقطة الضيقة الضحلة ، وشدته لزوميات العمل وظروفه ، من حصص وأجراس ونشاط وتصحيح كراسات وجاوس مع الناظر ومع المدرسين ومع التلاميذ ، الى العمل نفسه ، فأصبح يدور فيه على نحو ما يدور التابع حول كوكب من الكواكب . وأصبح الدافع له على العمل لونا آليا قهريا من جاذبية العمل ، لا يقوم على مزايا العمل وفرصة والرغبة فيه ، وانما على روتين العمل وشكلياته وبدياته . ومن ثم تتألف من لقمة العيش وبديات العمل وجبرياته مجموعة الدوافع التي تدفع هذا النوع من المدرس الى العمل . بل سرعان ما تذوب لقمة العيش ، أو تنسحب الى المؤخرة ، وتصبح تحصيل حاصل ، ولا يبقى من دوافع العمل الا بدياته وجبرياته .

فاذا تجمع في المدرسة نوعان من المدرسين يمثلان التشكيلتين السابقتين من الدوافع تولد لون من العلاقات غير ذلك الذي ينشأ اذا كانت جماعة المدرسين في المدرسة تمثل في جملتها هذه التشكيلة وحدها أو تلك . فاذا أضفنا الى تصورها أبعاد لقمة العيش وأوزانها في نظر كل فرد ، وما وراء لقمة العيش من ظروف عائلية ، مثل العزوبة أو الزواج أو كثرة العيال ، وما يتصل بلقمة العيش هذه من مقدار المرتب ونظام الترقية والمكافآت الاضافية ، رأينا أنفسنا أمام صورة معقدة من « الدوافع » ومن العلاقات .

والذي يحدث في بعض الاحيان أن الانسان قد يدفع الى العمل والى الاستمرار فيه بضغط من « لقمة العيش » ، ثم لا تلبث لقمة العيش أن

تصبح بهرة نشاط الفرد الى الحد الذي يلهيه عن العمل . ومن ثم تصبح لقمة العيش دافعا وهدفا ونشاطا في آن واحد ، ويصبح العمل نفسه في مرتبة ثانوية . ويشكل هذا خطرا على العمل وعلى العلاقات المتضمنة والمتصلة بالعمل .

كذلك قد يحدث في بعض الاحيان أن الانسان قد يدفع الى العمل والى الاستمرار فيه بضغط من « لقمة العيش » ، ثم لا يجد في اللقمة - ممثلة في المرتب والعلاوة - ما يكفي الكفاف ، فيتحول بالتدريج الى ساخط أو حائق أو كسول أو كل هذا جميعا ، ثم يألف السخط والحنق والتكسل ، حتى اذا ما تحسن مرتبه وتضاعف وفاض لم يثمر في حفزه الى تحسين عمله ، بل استمر في سخطه وحنقه وكسله الى الجد الذي يجعل هذه العناصر وكأنها غدت طبيعة ثانية فيه . ويكون مثله في هذه الحالة كمثّل طفل يبكي من الجوع ثم يطول به البكاء حتى اذا ما نهضت أمه لترضعه استمر في بكائه . لقد صار يشفق لذة من بكائه حتى ولو أشبع حاجته الى الغذاء . وهنا ينبغي أن نبحث للطفل عن حافز جديد يصرفه عن بكائه .

لقمة العيش وما يتصل بها من حوافز عامل هام في تحديد نمط العلاقة بين الافراد القائمين بالعمل في المدرسة . لكن ليس معنى هذا أن لقمة العيش هي كل شيء في دفع الانسان ، والانسان الكبير بخاصة ، الى العمل . فنحن نعلم من خبراتنا العادية أن الطفل الصغير قد يستبد به الجوع ، ومع ذلك قد لا يلبي نداء أمه لحضور الغذاء ، لأنه انهمك مع اقران له في لعبة وشعر بالانتماء الى جماعة ، وصار له هدف مما يعمل ، وليس معنى هذا أنه يمكن الاستغناء كلية عن الاكل باللعب وفق شروط ومواصفات معينة ، فنحن لا نعتقد أن الطفل يمكن أن يخرج الى الابد عن صفته الانسانية الدنيوية ويتحول الى ملاك . انما معناه أن المجتمع والثقافة يمكن أن تتوافر فيهما من المثيرات والحوافز ما يخفف من حدة بعض الدوافع الأولية البسيطة الساذجة . ولئن صدق هذا على الاطفال ، فهو أكثر صدقا على الكبار ، وخاصة المعلمين ، الذين يتطلب منهم المجتمع تضجعا وتطورا ثقافيا الى جانب ما توافر لهم أصلا من رقي بيولوجي وفيزيقي يسمو بهم عن سائر الكائنات الحية جميعا . ومن هنا يأتي دور القيم والمبادئ والمثل التي يعتنقها الفرد ، ودور التقدير والاعتراف من المجتمع للفرد ولعمله ، ودور تنمية الشعور بالانتماء الى جماعة منسجمة ، ودور تنمية احترام الفرد لنفسه ، ودور حبه لمهنته وتربيته واعداده لاحترامها ، ودور ما ينبغي أن يتوافر في العمل من وضوح في هدفه وحرية ونسامح وابتكار وعدل في جوه - أقول من هنا يأتي دور كل هذا في توجيه الفرد والسمو به ، وخلق نمط العلاقات الانسانية الذي نرجوه . وكل هذه العوامل يحتاج منا الى بحث ودراسة لتحديد اجرائها .

المفاهيم والمدرجات التي توجد عند الافراد :

ومفاهيم الافراد ومدرجاتهم - مثل ادوافعهم - تحكم سلوكهم وعلاقاتهم مع بعضهم بعضا ، بل ان هذه المفاهيم والمدرجات هي التي تعطى للدوافع ابعادها وحدودها وأوصافها بل تطلقها في وجهات معينة . فلقمة العيش التي سبقت الإشارة إليها يختلف مفهومها من فرد إلى فرد : هي عند مدرس معناها الذلة وعند آخر معناها العفة . وقد يكون معناها التكالب عند البعض والقناعة عند البعض الآخر ، ثم قد يكون معناها بالنسبة للبعض اقتناء الاملاك والأدخار للمستقبل والاستقلال ، في حين أنها بالنسبة للبعض الآخر أن يعيش الفرد يومه وشهره وسنته عيشة راضية . . . وهكذا . وكل هذا يترتب عليه انطلاق طاقات الفرد وقصراته بصور مختلفة .

والواقع أن الناس في تعاملهم مع بعضهم بعضا لا يتعاملون بحقائقهم ، وإنما يتعاملون بمفاهيمهم ومدرجاتهم عن بعضهم البعض . فالمدرس عندما يجلس إلى التلاميذ ، لا يتعامل أساسا مع التلاميذ بذاتهم ، وإنما يتعامل مع تصورات ومفاهيم عن التلاميذ ، وتصورات ومفاهيم عن نفسه . . . والتلاميذ بدورهم لا يتعاملون مع المدرس بذاته ، وإنما يتعاملون مع تصور ومفهوم عن هذا المدرس بالذات وبمقتضى تصورات ومفاهيم عن أنفسهم ، وليس معنى هذا انكار حقائق الافراد والتشكيك في وجودهم الفعلي ، وإنما معناه أنه كلما قاربت مفاهيمنا ومدرجاتنا عن أنفسنا وعن أدوارنا ووظائفنا وعن غيرنا وأدوارهم ووظائفهم حقائقنا ، وكلما ازدادنا فهما لحقائق أنفسنا وغيرنا ، صرنا أكثر قدرة على تحسين علاقاتنا .

وكثير من العلاقات السيئة مصدرها سوء التصور وسوء المفهوم الذي يملك الافراد المتضمنين في هذه العلاقات أو جانبا منهم . خذ مثلا مدرسا حديث التخرج تلقى خطا بتعيينه فعرف أنه عين في مدرسة كذا ببلدة كذا وناظرها كذا ، ثم قابل فردا أو بعض أفراد تكون عنده صورة غير صحيحة عن البلد وعن المدرسة وعن الناظر . وفي نفس الوقت الذي يذهب فيه المدرس الجديد إلى البلدة وإلى المدرسة وإلى الناظر ، تكون عند بعض أهالي البلد وعند بعض المدرسين وعند الناظر صور غريبة عن المدرس الجديد ، فهو أعزب مثلا ومن ثم يخشى بعض أهالي البلدة من سلوكه الشخصي ، ومن هنا تكون صورتهم عنه ، ثم هو حديث العهد بالتخرج ومن ثم فقد يكون في نظر الناظر وبعض المدرسين مقرورا فجأ قليل الخبرة . . . وهكذا تتحدد العلاقات أو تتأثر بهذه التصورات وغيرها . . . ومن أخطر ما يؤثر في العلاقات بل يتهدها أن يسيطر على الافراد

مجموعة من المفاهيم والتصورات القبلية التي يتعصبون لها سلفاً ، ويستسلمون لها ويخضعون خضوعاً أعمى ، ولا يضعونها موضع الفرض والبحث والمراجعة مهما بدا من أدلة جديدة تضجدها ، ومهما تغيرت الظروف والأوضاع من حولها . مثال ذلك مفاهيم كثير من الناس عن الحكومة وعن الملكية وعن المصلحة العامة وعن الشعب وعن العمل وعن الكفاية .

وفي التعليم بالذات ما زال يترسب في أذهان بعض المشتغلين والمتصلين به كثير من التصورات والمفاهيم العتيقة . خذ مثلاً مفهوم الإدارة ، ومفهوم النظارة ، ومفهوم التفتيش ، ومفهوم التخطيط ، ومفهوم المنهج ، ومفهوم المدرس ، ومفهوم نصاب المدرس ، ومفهوم التلميذ ، ومفهوم ولى الأمر ، ومفهوم النظام ، بل ومفهوم المدرسة نفسها . وأكثر من هذا خذ مفهوم النظافة المدرسية وحده لتجد الى جانب التصورات القديمة له تقديرات شتى لمعنى النظافة عند كثير من الناس . وكل هذا يؤثر في سلوكهم .

لا شك أن خبرات الفرد السالفة والمعلومات التي يحصل عليها مقدماً من الغير ، بل لا شك أن خبرات الجنس البشرى كلها ، لها قيمتها ودورها في تكوين مفاهيم الفرد وتصوراته . غير أن هذه الخبرات والمعلومات الفردية والاجتماعية ينبغي ألا تؤخذ على علاتها ، وألا تستمر بفضل القصور الذاتي ، وألا تترك دون نقد ومراجعة وتمحيص على الدوام . ومن هنا كانت أهمية المناقشة ، وتبادل وجهات النظر ، وفتح باب البحث والتجريب والابتكار ، وإتاحة الفرصة للدراسات التجديدية ، ومحاولة كل فرد أن يزيد فهمه الصحيح عن نفسه وعن غيره ، كل هذا من أجل تصحيح كثير من المفاهيم والتصورات وتمثيلها ، وبالتالي تحسين العلاقات .

السلطة :

يسئ بعض الناس فهم السلطة وتصورها ، حتى أنه يشعر بعدم الارتياح عند سماعها أو وجودها . ذلك أن السلطة عنده ترادف الفرض والضغط والإملاء والتحكم والتخويف الى حد الاستبداد . لكن هذا الذى يتصوره ليس إلا لونا من ألوان السلطة وتعبيراً من تعبيراتها ، وليس هو السلطة ذاتها وما ينبغي أن تكون عليه السلطة .

السلطة معناها القوة أو الطاقة الدافعة مضبوطة في تنظيم ومحكومة في مراكز ومسالك . أنها شئ لا بد منه لحركة عمل من الأعمال وانجازه ، وبدونها يجمد العمل بل يموت ولا يكون له وجود حيوى . مثل السلطة بالنسبة للعمل كمثل الروح والطاقة الحيوية للجسد ، إذا محوناها أو

ألفيناها تحول الجسد جثة هامة دون حراك . فمبعث الحركة والدينامية في العمل هو السلطة . والفرق بين عمل وعمل ، وبين نمط من العلاقات ونمط آخر ليس في أن السلطة توجد في واحد منهما ولا توجد في الآخر ، إذ لابد أن توجد في كل الأحوال ، حتى ولو من خارج العمل ذاته . إنما الفرق هو في مصدر السلطة ومكانها ومدى انتشارها وكيفية توزيعها واستخدامها . فالمدرسة التي تحرك أكثر أعمالها سلطة من الخارج يكون نمط العلاقات فيها مختلفا عن مدرسة يستقر فيها جزء كبير من السلطة وما يقابلها من المسؤولية . وناظر المدرسة الذي يستمد سلطته أساسا من مركزه ومن أقدميته المطلقة ومن سنه يطبع العمل المدرسي والعلاقات في المدرسة بطابع مخالف عن ذلك الذي يستمد سلطته أساسا من علمه ومن خبراته ومن شعور الغير بأهميته ومن قيادته الحكيمة ومن عمله لصالح الجماعة . والمدرس الذي يرى نفسه « موظف حكومة » لا « خادم شعب » ، ويستمد سلطته كمدرس في معاملة أولياء الأمور من مصدر ما يراه يسهم في خلق نمط من العلاقات غير مدرس آخر يرى نفسه بالفعل خادما من خدام الشعب وصاحب رسالة . ثم ان ناظر المدرسة (ومثله المدرس في الفصل) الذي يحرص على أن يركز كل السلطة في يده ولا يخرجها إلا أوامر من جسمه وديوانه يسهم في خلق نمط من العلاقات غير ذلك الذي يوجد في حالة ناظر يدأب على اشراك غيره واعطائهم من السلطة ما يقابل مسؤولياتهم ، ويضع السلطة دائما مقابل المواقف التي يواجهها بالاشتراك مع زملائه . وفوق هذا فان الناظر الذي يحاول أن يشعر من حوله بأنه « حضرة الناظر » ويتبع في التعبير عن سلطته أساليب ووسائل دكتاتورية ينمقها بكثرة « الشخط والنظر » والتقليل من شأن الآخرين وقيمهم يسهم في بناء نمط من العلاقات مخالف لقرين له يجعل التفاهم رائده واحترام الآخرين دستوراه .

كذلك المؤسسة أو الجهاز الذي يضع السلطة في أيد لا تتوافر فيها الكفاية العلمية والخلقية والاجتماعية والانسانية المقابلة لحجم هذه السلطة ووجهتها يتولد فيه نمط من العلاقات مخالف لما ينمو في جهاز يحرص على ان يقابل السلطة عنصر الكفاية بشتى أبعاده . وأخيرا أن التنظيم الذي يضع السلطات مقابلة للمسؤوليات والكفايات ثم لا يعمل حسابا لعنصر التقدير المادي والادبي اللازم لهذا كله لابد وأن يعاني نمطا من العلاقات سيئا بالقياس الى تنظيم آخر يرعى كل العناصر الأربعة من سلطات ومسؤوليات وكفايات وتقدير .

اتخاذ القرارات :

وعامل اتخاذ القرارات وثيق الصلة بموضوع السلطة ان لم يكن مرادفا لها . ذلك أن مراكز السلطة هي في نفس الوقت مراكز اتخاذ

القرارات ، ويستدل عادة على مواقع السلطة بمراكز اتخاذ القرارات .
كما يستدل على نوع السلطة وبالتالي نوع الادارة من كيفية اتخاذ
القرارات . وهنا ينبغي ان نراعى عددا من الاعتبارات كشرط أساسي
لحسن العلاقات بين الافراد القائمين بعمل من الاعمال ، وأهم هذه
الاعتبارات :

١ - ان عملية اتخاذ القرارات عملية ذات شقين ، أحدهما انساني يتمثل
في أن كل فرد يهتم أمر من الامور ينبغي أن يكون له ، على حسب
مستوى نضجه وتأهله وخبراته ، رأى في تقرير هذا الامر أو إعادة
تقريره . فالتلميذ طرف في عملية تعلم الحساب ، مثلا ، وأبوه أو
ولي أمره يهتم أمر تعليمه الحساب ، والمدرس هو الذي يضطلع
أساسا بعبء التعليم ، كل هذا في نطاق المدرسة وعليها الناظر ،
فمديرية التعليم ، فالوزارة . اذن تقرير مادة الحساب أمر يخص
التلميذ وولي الامر والمدرس والناظر والمفتش ومدير التعليم . حتى
الوزير . لكن ليس معنى هذا أن يكون للتلميذ أو ولي أمره نفس
الوزن في الرأي ونفس الابعاد فيه مثل المدرس ، أو أن يكون للمدرس
نفس الوزن والابعاد مثل المفتش ، أو يكون لهؤلاء جميعا نفس الوزن
والابعاد مثل الخبراء المتخصصين في الوزارة . فلكل رأى وزن
حسب كفاية صاحبه ومؤهلاته . ولكل رأيه عند حدود المستوى
الذي يعمل عنده : في الفصل ، أو في المدرسة ، أو في مديرية التعليم ،
أو في الوزارة .

هذا يؤدي بنا الى الشق الثاني من العملية وهو العلم والخبرة
المتضمنين في القرار . ليست العبرة في عملية اتخاذ القرارات ،
أساسا ، في أن يجمع الناس على قرار ، وانما العبرة أولا وقبل كل
شيء في أن يقوم هذا القرار على دراسة ودراية وعلم . ان «الإجماع»
على أمر ما لم يسنده « العلم » ، بل ما لم يرتكز على العلم ، يكون
فوضى وخسارة ونكسة ، خصوصا في العصر الذي نعيش فيه . ومن
هنا وجب أن تكون الاولوية في كل الاحوال لما يراه الخبراء عن علم
وبحث ودراسة . بل ان هناك من الموضوعات العامة ما ينبغي أن
يكون القرار أساسا من اختصاص الخبراء والمتخصصين . خذ
مثلا طريقة تدريس مادة من المواد ، أو التكييف الاجتماعي للمنهج ،
أو تأليف كتاب وتقريره ، أو المادة التي ينبغي أن تبني منها المدرسة
وقنية بنائها . هذه موضوعات ينبغي أن يكون فيها القرار للخبراء
والمتخصصين وحدهم . لكن ليس معنى هذا أن يقفل الخبراء
والمختصون الابواب على أنفسهم وينعزلوا عن متصل بهم هذه
الموضوعات أو يفاجئوهم بها ويلزموهم باتباعها بطريقة عمياء ،
انما ينبغي استطلاع آراء الناس المتصلين بتلك الموضوعات ، وتهيئة

أذهانهم لتقبل القرار ، وإتاحة الفرصة لهم عند تنفيذ القرار لإبداء
الرأى والنقد ، والاستعداد لإعادة النظر فى القرار بناء على هذا النقد
وما يستجد فى واقع الميدان عند التنفيذ .

٢ - أن عملية اتخاذ القرارات لا تقتصر على مستوى دون مستوى آخر
وإنما هى تتم - أو مفروض فيها أن تتم - على مستويات حسب
المساحة التى يشملها موضوع كل قرار . بعبارة أخرى أن التفكير
فى قضية اتخاذ القرارات ينبغى ألا يقوم على أساس المفاضلة بين
مستوى وآخر أو استبدال مستوى بمستوى آخر ، كما يحدث
أحيانا عندما يقول بعض الافراد : هل يتم هذا على المستوى المركزى
أو يتم على المستوى الاجرائى ؟ هل هذا الامر تقرره مديرية التعليم
أو تقرره المدرسة ؟ وهل هذا الموضوع يقرره التلاميذ أو يقرره
المدرسون ... وهكذا ؟

ينبغى النظر الى التعليم والى مؤسسات التعليم ، بل كل
مؤسسة تنظمها ادارة عامة أو خاصة ، نظرة عضوية كلية . ومن ثم
فإن أى أمر من الامور التى تتصل بهذا العضو الكلى لا تخص نقطة
أو مستوى معين بالذات ما دام هذا الامر يتناول العضو كله ويؤثر
فيه كله . خذ مثلا موضوع المناهج ، هذا الموضوع تتم فيه - أو
ينبغى أن تتم فيه - قرارات على مستويات مختلفة . فالسلطات
المركزية ينبغى أن تقرر الخطوط العامة - على الاقل - لهذه المناهج
لاعتبارات قومية ووحدية وحكمية . ثم ان دواوين المناطق المختصة
بالمناهج يمكنها أن تقرر بعض التفاصيل فى هذا الشأن مادام هذا
يحدث داخل الخطوط العريضة . وهيئات التدريس فى المدارس
يمكنها بعد تدارس ما قدمته الوزارة والمناطق أن تقرر ما يناسبها
ما دامت تعمل داخل الاطارين السابقين ، ولها أن تقترح وترسل
اقتراحاتها لمديريات التعليم ثم للوزارة لتتخذ من القرارات بعد ذلك
ما يكون أكثر مناسبة . والمدرسون مع تلاميذهم يمكنهم أن يتناولوا
المناهج بالمعالجة والتقديم والتأخير وإعادة التنظيم ما داموا ملتزمين
لقرارات هيئات التدريس ومديريات التعليم ودواوين الوزارة ،
وهكذا .

٣ - أن عملية اتخاذ القرارات ، وان تضمنت أكبر عدد من الافراد الذين
تهمهم هذه القرارات ، الا أن سلطة إصدارها فى النهاية لابد أن تتركز
فى نقاط مفتاحية - اما فردية أو جماعية بمقدار - فى التنظيم
الادارى . فهيئة التدريس فى المدرسة اذا أعطيت حق بحث موضوع
من الموضوعات ، فإنه ينبغى أن تعرف حدودها ، بحيث لا تحسب

أن من سلطتها أن تقرر الموضوع نهائيا وتصدر بشأنه القرار . كل ما تفعله هيئة التدريس ويحق لها أن تفعله أن تضع مشروع قرار قائم على البحث والتمحيص والدراسة . أما الذي يقرر في النهاية ويصدر القرار ، أى يجعل من مشروع القرار قرارا ، فهو الناظر - ما دام ذلك في حدود وظيفته . وما يقال عن المدرسين يقال عن الناظر وعن المستويات الأخرى حتى نصل الى الأجهزة القوقية .

٤ - وأخيرا ان عملية اتخاذ القرارات ينبغي ألا تحكمها المبادئ فقط بل كذلك التنظيمات الفعالة التى تكفل جعل هذه المبادئ حقيقة واقعة . المعيار الاسمى لعملية اتخاذ القرارات ليس المبادئ التى تقوم عليها هذه العملية وانما التنظيمات التى تتجسد هذه المبادئ . ليس يكفى أن نعتزف بحق المدرس فى الاشتراك فى اتخاذ بعض القرارات وبحق التلميذ كذلك انما أهم من هذا أن تقوم فى المدرسة التنظيمات الوظيفية الفعالة التى تكفل للمدرس وللتلميذ ممارسة حقهما بسهولة وكجزء أساسى من العمل المدرسى .

الاتصال :

العلاقات معناها الاتصال ، وكل سوء فى العلاقات معناها سوء فى الاتصال سواء من حيث فلسفته ونظريته وأساليبه . ولعل أخطر مشكلة تواجهها الإدارة ، أو البيروقراطية ، الحديثة هى كيف يمكن أن يتم تنظيم المؤسسة من الداخل والخارج على نحو يكفل سهولة الاتصال وسرعة جريانه وكفايته فى الاتجاهات التى تسعى المؤسسة الى تحقيقها ، وذلك على الرغم مما تمتاز به المؤسسات الحديثة من ضخامة الحجم والتعقد .

ولقد درجت الإدارة التقليدية على أن تضع القواعد والقرارات التى تنظم العمل وتحدد المسئوليات والسلطات فيه ، ولا تضع النواحي التنفيذية التى تبين مجرى السلطات والمسئوليات من حيث الزمان والمكان ، وما زلنا نرى أثر هذا فى مدارسنا . فنحن اذا قلنا البصر فى هذه المدارس من الناحية النظرية والعملية ، أى من خلال القرارات والمنشورات وعلى الواقع ، وجدنا مجموعة من التنظيمات تشملها من أبعاد مختلفة ووجدنا مسئوليات الناظر والمدرس الاول والمدرس وسائر الموظفين مع ما يقابلها من سلطات محدودة ولو بمقدار ، لكننا لا نجد من بعد ذلك ما يدل بطريقة رسمية على مجرى العمل وتحركات عناصره المختلفة : ولا نبالغ اذا قلنا ان مجرى العمل فى كثير من الاحوال يخضع لسلطان التقاليد وما أخذناه عن السلف ، الامر الذى يترتب عليه غموض العمل وتخلفه وضياع كثير من مزايا تنظيمه الجديد .

ان الادارة تنظيم إجري . والتنظيم وحده لا يكفي ، انما جريان التنظيم واتصال عناصره في حركة داخلية وخارجية هو المقصود من الادارة . وهذا ينقلنا الى شروط الجريان والاتصال الجيد كأساس لسلامة العلاقات . وهنا نجد أنفسنا أمام اعتبارات « ميكانيكية » تتصل « بهندسة التنظيم » واعتبارات « انسانية » تتعلق بالمادة البشرية المتضمنة في التنظيم والمتصلة به ، وكلا النوعين من الاعتبارات وثيق الصلة بالآخر .

اما عن الاعتبارات « الميكانيكية » فيمكن تلخيصها فيما يلي :

١ - ينبغي أن تكون خطوط الاتصال مزدوجة ، بحيث يسير كل منها جيئة وذهابا في آن واحد . فاتصال الناظر بالمدرس ، مثلا ، لا يكون من طريق واحد رأسه الناظر وأسفله المدرس ، انما ينبغي أن يكون من الناظر الى المدرس ومن المدرس الى الناظر في نفس الوقت ... وهكذا .

٢ - ينبغي أن تكون خطوط الاتصال قصيرة مختصرة ما أمكن ، فمن أكبر عوامل ضعف الاتصال ضخامة الجهد الذي يبذل فيه ، وطول الوقت الذي يضيع عليه ، وكثرة التحويلات والنقط المفتاحية التي تحد من سرعة رفعه .

٣ - ينبغي أن تكون خطوط الاتصال وأدواته واضحة . فمن أكبر عوامل الاضطراب والتعطيل في العمل الا يعرف المرء في أي اتجاه يتصرف أو من يتصل به ليحل مشكلته ، أو ما نهاية العمل الذي بداه . ثم من أكبر عوامل الاضطراب والتعطيل في العمل أن تأتي نشرة ، مثلا ، وهي أداة من أدوات الاتصال ، حاوية لكثير من العبارات القامضة المبهمة أو العامة الى حد الميوعة .

٤ - ينبغي ان يتوافر في العمل جو من الحرية والاطمئنان يعين على سلامة الاتصال وصدقه .

وهذا الاعتبار الاخير وثيق الصلة بالاعتبارات الانسانية بل هو من صميم الاعتبارات الانسانية التي تؤثر في حسن الاتصال وبالتالي في حسن العلاقات . يضاف اليه ما سبق أن قدمناه تحت عنوان الدوافع ، والمفاهيم والتصورات ، والسلطة ، واتخاذ القرارات . ذلك ان الاتصال أولا وأخيرا ليس بين أجهزة ، وانما هو بين أفراد . ومن ثم اذا تباعدت مشاربهم ومصالحهم ودوافعهم وأساليب اعدادهم ومفاهيمهم وخبراتهم كان ذلك مدعاة لضعف الاتصال فيما بينهم ، والعكس صحيح .

القيادة :

يتحدد نمط العلاقات في مؤسسة من المؤسسات بنوع القيادة بدرجتها كبيرة... بل ان تحويل نمط العلاقات في مؤسسة من المؤسسات لا يمكن تحقيقه دون توافر القيادة الصالحة . والقيادة وظيفة أو عملية دينامية ذات قطبين يمثل أحدهما الفرد القائد أو الافراد القادة ، ويمثل ثانيهما الافراد الذين يقع عليهم فعل القيادة . وقد يتوافر للمؤسسة الشخص القائد الكفء أو الافراد القادة الكفاء لكن القيادة تتأثر كفايتها تأثيرا سلبيا ولو بمقدار بسبب سوء العناصر التي يقع عليها فعل القيادة ، والعكس صحيح .

وهناك تصنيفات متعددة لأنواع القيادة . غير أن أكثرها بساطة وتحقيقاً لأهداف التصنيف في كل الظروف هو ذلك الذي يقسم القادة إلى نوعين : قادة مركز ، وقادة « وظيفيون » . أما قادة المركز فهم الذين يستمدون سلطتهم وطاعتهم أساساً من المركز الذي يشغلونه . فالناظر في المدرسة قائد مركز بحكم منصبه ، ومثل هذا يقال عن المدرس في الفصل... وهكذا ، بصرف النظر عما إذا كان الناظر أو المدرس أو غيرهما أهلاً للأضطلاع بأعباء وظيفته كقائد ، على أحسن صورة ممكنة . أما القادة الوظيفيون فهم الذين ، بصرف النظر عن مراكزهم ومناصبهم ، يضطلعون بأدوار وأعباء ويسهمون بخدمات وتوجيهات يعتبرها غيرهم مهمة بالنسبة له . وهذا النوع من القادة يستمد سلطته واحترامه من خبراته وعلمه وشعور الغير بأهمية ما يقدمه له . وعلى هذا فمدرس اللغة العربية ، مثلاً ، قائد وظيفي بالنسبة للمدرس الحساب في حالة ما إذا لجأ إليه الأخير في بعض مسائل اللغة ليفتيه ويعينه على فهمها... وهكذا .

وليس معنى ما تقدم أن قيادة المركز شيء والقيادة الوظيفية شيء آخر مناقض له . إنما أفضل القيادات هي تلك التي تحرص على تعزيز سلطتها المستمدة من المركز بسلطة العلم والخبرة والفائدة للغير . ينبغي لكل ناظر ولكل من يحتل مركزاً قيادياً بحكم منصبه أن يجعل علمه وخبرته ومهاراته معيناً سلطته . ومن هنا تتولد أحسن القيادات وأكثرها قدرة على توجيه العمل إلى تحقيق أهدافه .

ولقد سبق أن أشرنا في مقال سابق أن القيادة الوظيفية في الإدارة تحتاج إلى أن تزود بثلاث مهارات رئيسية هي :

- ١ - المهارة التقنية المتعلقة بكيفية الإدارة وحرفيات التنظيم وإجرائه .
- ٢ - المهارة الإدراكية الكلية العامة المتعلقة بالقدرة على البصر بالموقف .

ككل ، والنظر الى كل مشكلة نظرة كلية داخل اطار المؤسسة وما يتصل بها ككل .

٣ - المهارة الانسانية التي تقوم على صدق فهم الادارى لحقيقة نفسه ولحقيقة الآخرين وكيفية التعامل مع الناس من أجل مصلحة العمل .
منع تحسين الناس أنفسهم .

وهذه المهارات الثلاث تتطلب من القائد أن يكون اداريا ماهرا بالمعنى انحرفى في الوقت الذى يكون فيه فيلسوفا ورجل علم نفس وانسان .

الروح المعنوى :

« الروح المعنوى » علامة أو مجس من المجسات التي يمكن بمقتضاها التعرف على مستوى العلاقات ونوعها في مؤسسة من المؤسسات ، كما أنه في نفس الوقت يعتبر مكونا من مكونات هذه العلاقات . والتعبير - أقصد تعبير الروح المعنوى - يستخدم للدلالة على حال جماعة من الجماعات من حيث درجة وضوح أهدافها وأهميتها بالنسبة لها ، ودرجة تكامل هذه الأهداف الجماعية مع الأهداف الفردية لكل عضو ودرجة الثقة في بلوغ تلك الأهداف ووسائل الوصول اليها ، ودرجة الايمان بقيادة الجماعة وبالنفس ذاتها ، ودرجة تماسك الجماعة وتعاونها فيما بينها تعاوناً ينبعث من ذات نفسها ، ثم درجة استعدادها للدفاع عن أهدافها وأعمالها ضد كل هجوم أو اعتداء من خارج الجماعة .

وهناك عوامل كثيرة تؤثر في الروح المعنوى للجماعة ، علوا وهبوطا ، ومنها الشعور بالاستقرار والامن الانفعالى والمالى ، والحصول على التقدير والاعتراف من الغير ، وتحسين ظروف العمل المادية من مبانى ومعدات وأدوات ، وحسن القيادة ، واشتراك أعضاء الجماعة في تحديد الأهداف ورسم الخطط وتنفيذها ، والاطمئنان على المستقبل ، واتاحة القادر الكافى من الحرية للتعبير والعمل .

الاطار الاجتماعى الذى تعمل فيه الإدارة :

كل ادارة عامة كانت أو خاصة ، لا تعمل منعزلة قائمة بذاتها ، انما هى موجودة في مجتمع ، بل هى جزء من كل اجتماعى تتأثر به مثلما تؤثر فيه . ومن هنا كان المجتمع عاملا أساسيا في تحديد نمط العلاقات المتضمنة في الإدارة ، التى توجد فيه ، بل ان المجتمع هو بمثابة الرحم الذى تنمو فيه الإدارة وتتشكل في داخله وتتكامل معه علاقات هذه الإدارة . فاذا كان المجتمع محافظا رجعيا استبداديا انعكس هذا على ادارات مؤسساته .

المختلفة ، وإذا كان ديموقراطيا متقدما ، أو هو يسعى الى الديموقراطية والتقدم ، كان لاداراته نصيب منهما .

وأشد مواقف الادارة حرجا وخطورة هي تلك التي تعاصر مراحل الانتقال الحاسمة في تاريخ المجتمع ، أو بتغيير أدق مراحل التغيير الجذري الذي يتناول صميم كيان المجتمع الفكري والعقائدي . فالادارة باعتبارها « سياسة اجتماعية » مطالبة بأن تهدم نسيج علاقاتها الذي ورثته من الماضي لتبنى نسيجا جديدا يتفق مع مثل المجتمع وآماله واتجاهاته الجديدة ، بل يحقق مثل المجتمع واتجاهاته وآماله . وعملية الهدم والبناء هذه ليست سهلة سهولة هدم بيت قديم واقامة آخر جديد على انقاضه . ذلك ان الهدم والبناء في الادارة هدم وبناء بالمعنى « العضوي الحيوي » على نحو ما يحدث في الكائن الحي في مرحلة التطور أو الطفرة . بل ان الهدم والبناء في الادارة أكثر من أن يكون هدمًا وبناءً حيويًا عضويًا لأن كثيرا من هذا الذي تهدمه الادارة وتبنيه يتناول ، أو ينبغي ان يتناول ، نواحي غير مرئية من نفوس الأفراد وديناميات الجماعات .

ونحن اليوم نعيش هذه التجربة . ومن حسن حظ بلادنا اننا نعيشها من أجل مستقبل أحسن ومثال أفضل . ومن هنا تتضاعف أهمية الدعوة للعلاقات الإنسانية ، ويتضاعف معها التحذير من سوء فهم العلاقات الإنسانية وسوء تطبيقها .

وبعد ، فإن موضوع العلاقات الإنسانية هو موضوع الادارة برمتها ، وهو موضوع الديموقراطية الاشتراكية . والموضوع ما زالت أرضه بكرًا وتما أشد الحاجة الى مزيد من مناقشته وبحثه على أسس فلسفية علمنة

المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة الوافدين

للدكتور عبد الباسط محمد حسن
المدرس بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية

في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ الأمة العربية ، تتألف القوى ، وتتكاثر الجهود في سبيل النهوض بالمجتمع العربي في مختلف المجالات والميادين . وقد اتجهت الجمهورية العربية في الميدان الداخلي الى تعبئة القوى ، وتنمية الحياة الاجتماعية والاقتصادية ، وتوفير الرفاهية والرخاء للأفراد في فترة زمنية محدودة ، بينما اتجهت في الميدان الخارجى الى تقوية الروابط والعلاقات بينها وبين غيرها من بلاد العالم . وكان المجال الثقافى والعلمى ، والمجال التعليمى والتربوى من أهم الميادين التى اهتمت بها الجمهورية العربية حيث تنظر في كل ذلك الى ماضيها في خدمة الحضارة والانسانية ، والى حاضرها في حمل رسالة السلام والتعاون بين الأمم والشعوب .

ولقد كان من أثر هذه السياسة التى انتهجتها الجمهورية العربية أن اشتد اقبال الطلبة الوافدين من الخارج على مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا ، وأخذت أعدادهم فى الازدياد السريع عاما بعد عام .

وتدل الاحصائيات الاخيرة على أن ١٤٣٤٩ طالبا وطالبة وفدوا الى مصر فى العام الدراسى ٥٩ / ١٩٦٠ (١) ، بينما بلغ عددهم ١٥٠٠٠ طالبا وطالبة فى العام الدراسى الحالى ٦١ / ١٩٦٢ (٢) . ومن المتوقع أن يزيد هذا العدد فى السنوات المقبلة ذلك لأن وزارة التربية حينما قامت باعداد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم قررت زيادة المنح الدراسية للطلبة الوافدين بمقدار ٥٠ ٪ فى كل سنة من الرقم الذى بلغته ميزانية ٦٠/٥٩ بحيث تصبح ٣٣٩٩٧٥ جنيهها فى سنة ٦٤ / ١٩٦٥ (٣) .

* * *

(١) الكتاب السنوى للجمهورية العربية المتحدة : مصلحة الاستعلامات مارس ١٩٦١ ص : ٥٨٣ .

(٢) اخبار اليوم بتاريخ ١٠/٣/١٩٦٢ : حديث للسيد وكيل وزارة التعليم العالى لشئون العلاقات الثقافية .

(٣) التعليم : الجمهورية العربية المتحدة « بدون تاريخ » ص : ٦٤ .

وإذا نظرنا الى الوطن الأصلي للطلبة الوافدين ، تبين لنا أنهم يمثلون معظم أقطار العالم . ولا يخفى أن هؤلاء الطلبة الذين تختلف جنسياتهم ، وتباين ثقافتهم ، وتنوع ميولهم واتجاهاتهم ، يحتاجون الى رعاية فائقة ، وعناية تامة ، فقد يتسنى لبعضهم أن يتكيفوا بسهولة مع الوسط الثقافي الجديد ، بينما يصعب على الآخرين أن يتمثلوا قيما وأنماطنا السلوكية ، فتظل نفوسهم مسرحا لأزمات نفسية متصلة ، واضطرابات وجدانية شديدة ، وقلق نفسي عميق .

ولما كانت المدرسة ترى من واجبها في الوقت الحاضر العناية بصحة الطلبة النفسية ، واعدادهم اعدادا اجتماعيا سليما ، ومساعدتهم على حل مشكلات حياتهم ، حتى يمكنهم الاضطلاع بتبعات المستقبل ، والمساهمة في بناء مجتمعاتهم ، وتحقيق رسالة الانسانية عامة ، فان من واجبها أن تولى هؤلاء المفتربين عن بلادهم مزيدا من العناية والرعاية والاهتمام نظراً لانتقالهم الى وسط ثقافي لم يألفوه بعد ، ولأنهم يواجهون مواقف وقيما جديدة غير متأصلة في نفوسهم ، ولم يستسيغوا بعد ما تنطوي عليه تلك المواقف والقيم من أحكام والزام .

وليس من شك في أن هؤلاء الوافدين لو ساعدناهم على أن يعيشوا في وئام بين أعضائهم مجتمعنا الجديد ، ولو أحسننا معاملتهم ، فسوف يكونون خير رسل لنا وبلادنا بعد عودتهم الى أوطانهم ، وسيكونون عاملا كبيرا في اظهار محاسن شعبنا ، وتقديم بلادنا لأهلهم ومواطنيهم .



توزيع الطلبة الوافدين حسب موطنهم الأصلي

العدد	النسبة المئوية	الوطن الأصلي
١٢٠٠٠	٧٧٪	فلسطين والاردن وسوريا ولبنان والعراق والكويت والسعودية واليمن وعدن ولحج وقطر وعمان وحضرموت والبحرين والسودان وتونس والجزائر والمغرب .
٥٠٠	٣٪	الصومال واريتريا واثيوبيا وزنجبار وأوغندا وكينيا وتشاد ونيجيريا والسنغال وغانا وساحل العاج والكاميرون وليبيريا وغينيا وغينيا والكونغو وجنوب افريقية .
٤٠٠	٢٪	تركيا وأفغانستان وتركستان والهند وسيلان وبورما والملايو وتايلاند وكمبوديا واندونيسيا والصين والفلبين واليابان .
٢٣٠٠	١٤٪	اليونان وقبرص والبايما ويوغوسلافيا وبلغاريا ورومانيا والمجر وتشيكوسلوفاكيا والنمسا وسويسرا وإيطاليا ومالطة وأسبانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا وبلجيكا والدانمرك وبولندا وفنلندا والسويد والنرويج وبريطانيا وأيرلندا .
٣٠٠	٢٪	الولايات المتحدة وكندا والمكسيك ونيكارجوا وبنما وكوبا والبرازيل والارجنتين وشيلي وأورجواي وبراجواي وفنزويلا وكولومبيا .
١٥٥٠٠	١٠٠٪	المجموع

هذا وقد أدركت وزارة التعليم العالى ووزارة التربية والتعليم أهمية وضع نظام يكفل حسن تدبير أمر هؤلاء الوافدين . وقد تبلور هذا النظام على عدة أسس أهمها : « تقديم المنح الدراسية التى تعين هؤلاء على متابعة الدراسة والاستقرار فى معيشتهم ، وتوجيههم توجيهها اجتماعيا يهدف الى تزويدهم بالمعلومات التى تيسر لهم سبل الإقامة والمعيشة والاندماج فى المجتمع ، ورعايتهم من الناحية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية وتحقيقا لذلك أنشئ مركز لتوجيه الاجتماعى فى مارس ١٩٥٧ م أطلق عليه اسم « نادى الطلبة الشرقيين » (١) ، وكذلك استضافة الطلاب المقيدين بالأقسام الداخلية بالمجان ممن لا يتيسر لهم السفر الى بلادهم وذلك بتحدى مدارس القاهرة أو ضواحيها ، كما تهىء لهم فرصة الاشتراك فى المخيمات الشاطئية الصيفية ، (٢) . وتعمل ادارة الوافدين التابعة لوزارة التعليم العالى على مساعدة الطلبة الوافدين ، وتوفير وسائل الراحة لهم .

وليس من شك فى ان ما تقوم به وزارتا التعليم العالى والتربية والتعليم لمن دلائل الوعى والشعور بأهمية رعاية الوافدين . . ولكن لايجدر بنا فى هذا الوقت الذى أصبحت فيه الدراسة العلمية الهادفة وسيلتنا الى التخطيط والبناء ان نهتم ببحث مشكلات الوافدين بحثا موضوعيا حتى نستطيع ان نتبين الحقائق مجردة ، وأن نضع أسسا سليمة لحل المشكلات التى تواجههم ؟؟

لقد اهتم الباحثون فى الخارج ببحث مشكلة الوافدين الى بلادهم ، وتمكنوا من الوصول الى كثير من الحقائق النظرية والعلمية . . ويفضل تلك الحقائق استطاعوا ان يتخذوا كثيرا من الخطوات الايجابية ، ووضعوا حلولاً سليمة للمشكلات التى تواجه الوافدين . فمن واجبنا نحن - وفى هذه المرحلة الهامة من تاريخ مجتمعنا - ان نقوم فى هذا الميدان بدراسات علمية تكشف لنا السبيل ، وتساعدنا على العمل وفق النتائج التى تسفر عنها الدراسات والابحاث .

وسوف أحاول فيما يلى أن ابرز أهم المشكلات النفسية والاجتماعية للطلبة الوافدين على ضوء النتائج التى أسفرت عنها البحوث القليلة التى أجريت فى مصر ، وعلى ضوء الدراسات الكثيرة التى قام بها الباحثون فى الخارج ، وخاصة فى الولايات المتحدة الامريكية .

(١) يطلق عليه حاليا اسم « نادى الطلبة الوافدين » ومقره شارع القصر العيني بالقاهرة .

(٢) الكتاب السنوى للجمهورية العربية المتحدة : مصلحة الاستعلامات . مارس ١٩٦١

ص : ٥٨٣ .

التكيف الثقافي ومشكلة الهامشية :

تشمل الثقافة بمعناها الدقيق كل مقومات المجتمع من عناصر مادية ومعنوية ، ولما كان الفرد يولد داخل مجتمع ما فهو يولد أيضا داخل ثقافة خاصة . والثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك . ويشبههما . كروبر A. Kroeber بأنهما كسحطى الورقة في تلاصقهما (١) . فلكل ثقافة مجتمع بشرى ، ولكل مجتمع بشرى ثقافة خاصة تميزه . وعند انتقال شخص من وسط ثقافى الى وسط آخر مفاير لا بد من مضي زمن حتى يتسنى له أن يلم بجوانب كثيرة من الاساليب السلوكية العامة في الوسط الجديد ، وحتى تتم عملية التكيف الثقافى . Acculturation

وقبل أن تتم هذه العملية تماما نجد أن نفسية هذا الشخص تكون مسرحا لمعارك بين ثقافتين : ثقافة قديمة نشأ في ظلها ، وتمثل قيمها وقوانينها وانماطها السلوكية ، وثقافة جديدة انتقل اليها . ويسمى علماء الاجتماع مثل هذا الشخص « الرجل الهامشى » Marginal man أى أنه يعيش على هامش كلتا الثقافتين . فلا هو متمسك بقديمه ، ولا هو قد تمرن بعد على الجديد .

والطلبة الوافدون يمثلون هذا النوع من الناس . فانهم يظلون في صراع نفسى دائم حتى تتم عملية التمثيل والتكيف مع الوسط الثقافى الجديد . وتدل احدى الدراسات التى أجريت في الولايات المتحدة على أن الطلبة الوافدين يختلفون في طريقة استجابتهم للمواقف الجديدة ، وانهم في تكيفهم مع الوسط الثقافى الجديد ينقسمون الى ثلاث مجموعات :

المجموعة الاولى : ويمكن تسميتها بالمجموعة المتكيفة . وهى التى يكيف أفرادها سلوكهم طبقا للقواعد والقوانين التى ألفوها والتى لا تتعارض مع قيم المجتمع الجديد . ويتميز افراد هذه المجموعة بان لديهم حساسية غريزية Instinctive sensitivity تمكنهم من فهم المواقف الجديدة وما تتطلبه من توقعات واستجابات . ولذا فانهم اقل الناس تعرضا للمشكلات النفسية والاجتماعية في الوسط الثقافى الجديد .

المجموعة الثانية : ويطلق عليها اسم المجموعة غير المتكيفة نظرا لأن أفرادها يحرصون على تراثهم الثقافى القديم ولا يستسيقون القوالب والاوزاع الجديدة . وقد يصل بهم الحد الى عدم احتمال البقاء في البيئة

(1) Kroeber, A. L. Anthropology, 1948, Chapter 8.

الجديدة ، فيفضلون العودة الى مجتمعاتهم دون ان يحققوا الغرض الذي جاءوا من أجله .

المجموعة الثالثة : ويمكن تسميتها بالمجموعة فوق المتكيفة . فأفرادها لا يصل بهم الحال الى درجة تمثل القيم الجديدة والتكيف معها فحسب ، بل يتحمسون لها ويدافعون عنها . ويرى معظمهم أن التراث الجديد خير من تراث مجتمعاتهم ، ولذا يزدادون ارتباطا بالتراث الجديد ، وبعدا عن التراث القديم بكل ما يشمله من عناصر واتجاهات - مع ما قد يسببه ذلك من ظهور مشكلات كثيرة يواجهونها بعد عودتهم الى بلادهم (١) .

فاذا رأدنا أن نعرف موقف الطلبة الوافدين من قيم مجتمعنا ، ومدى تكيفهم أو عدم تكيفهم مع تراثنا الثقافي ، فعلى أن نقوم بدراسات تهدف الى الكشف عن درجة التكيف آخذين في الاعتبار المستوى الثقافي العام ، ومستوى الثقافات الفرعية والانماط السلوكية التي ترتبط بها كالقيم والاتجاهات والدوافع الاجتماعية والعمليات السيكولوجية المختلفة مثل الإدراك الاجتماعي ووسائل الاتصال . . الخ ، وكذلك المستوى الفردي الذي يتطلب حصر العوامل الاجتماعية المختلفة التي أثرت أو تؤثر في شخصية الفرد أي دراسة الخبرات الخاصة التي يمر بها الفرد .

المشكلات العلمية والاقتصادية والاجتماعية :

يواجه الطلبة الوافدون في المجتمع الجديد مشكلات علمية واقتصادية واجتماعية . فاذا كان الطالب من بلد آخر غير البلاد العربية اعترضته مشكلة اللغة ، فقد يجد صعوبة في استيعاب مفرداتها ، وتفهم قواعدها ومعانيها الى درجة قد تعوقه عن فهم المحاضرات أو الاستذكار أو أداء الامتحانات . وقد يترتب على ذلك كله رسوب الطالب المتكرر وعودته الى بلاده ، مع ما يصاحب ذلك من اضطرابات نفسية ، ونقمة على المجتمع الذي سبب للفرد مثل هذا الاضطراب .

وقد تواجه الفرد صعوبات مادية ناجمة عن قسلة موارده المالية ، وعجزه عن العيش في البلد الجديد بإمكانياته المادية المحدودة . وقد تواجهه أيضا مشكلات اجتماعية ناتجة عن عدم فهمه للقواعد السلوكية

(1) Bennett, J. W. and Mc Knight, R. K. "Misunderstandings in Communication between Japanese Students and Americans", Social Problems, Vol. 3, No. 4, April 1956.

أُجديدة ، أو قلة عدد الاصدقاء ، أو عدم وجود وقت فراغ لانشغاله الدائم بالعمل ، أو عدم الارتياح للمسكن . . الى غير تلك من المشكلات .

وفي دراسة أجراها « بيترسون ونيوماير » بولاية كاليفورنيا ، جمعت انبيانات عن طريق الاستبيان البريدى من ١٤١ طالبا أجنبيا ، وقد تبين من هذه الدراسة ان مشكلات الطلبة الوافدين تأتى مرتبة على الوجه التالى :

المشكلات العلمية ، تليها المشكلات الاقتصادية ، ثم المشكلات الاجتماعية (١) .

وفي دراسة أخرى وجدت « فورستات Forstat » أن هناك ارتباطا بين جنسية الطالب والمدة التى يقضيها فى المجتمع الجديد وبين كثرة المشكلات أو قلتها . فالطلبة الذين يذهبون الى مجتمع يختلف عن مجتمعهم كل الاختلاف تزداد مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ، وبالعكس كلما تقاربت المجتمعات فى قيمها ومعاييرها وانظمتها الاجتماعية ، كما انه كلما طالت اقامة الطلب فى المجتمع الجديد قلت المشكلات التى يواجهها وأمكنه ان يتكيف مع الوسط الثقافى الجديد (٢) .

وفي دراسة أخرى أجريت على الطلبة الشرقيين بجامعة الاسكندرية أجرى البحث على عينة من الطلبة مكونة من ٧٨ طالبا للتعرف على احوالهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية .

وقد دلت نتائج البحث على أن ٦١ طالبا (أى ٦٨ ٪ منهم) كانوا عاديين فى تحصيلهم الدراسى ، و ١٢ طالبا (أى ٢٣ ٪) كانوا متخلفين ، و ٥ طلاب (أى ٩ ٪) كانوا متفوقين (٣) .

أما من ناحية الاستماع الى المحاضرات العامة التى تلقى فى محيط الجامعة ، فقد وجد أن نسبة ضئيلة منهم (حوالى ٢٤ ٪ من الطلبة) يحضرون المحاضرات بانتظام بينما لا يهتم الباقون بها أو لا يواظبون على حضورها بصورة منظمة .

-
- (1) Peterson, J. A. and Neumeyer, M. H. "Problems of Foreign Students", Sociology and Social Research, 32: 181-92, March-April, 1948.
(2) Forstat, R., "Adjustment Problems of International Students", Society and Social Research, 36: 25-30, September-October, 1951.

(٣) مصطفى محمد الزواوى : دراسة الحالة الاقتصادية والثقافية للطلبة الشرقيين بجامعة الاسكندرية (١٩٥٦/٥٥) بحث مقدم للمعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالاسكندرية

ومن الناحية الاجتماعية وجد أن ١٩ ٪ منهم مشتركون في جمعيات ثقافية أو بفرق رياضية ، بينما الباقون منهم لا يساهمون في أي لون من ألوان النشاط الثقافي أو الرياضي . وقد وجد أيضا أن أغلب هؤلاء الطلبة غير مشتركين في أي ناد مصري خارج محيط الجامعة ، ومن ناحية الرحلات وجد أن ١٨ ٪ منهم كانوا يشتركون فيها بصورة دائمة بينما الباقون لا يشتركون مطلقا في الرحلات التي تنظمها الجامعة أو يساهمون فيها جزئيا .

من هذا يتبين أن نشاط هؤلاء الطلبة الاجتماعي كان منعزلا ، وقد يرجع ذلك الى انشغالهم في الدراسة خاصة وأن أغلبهم كانوا عاديين في تحصيلهم الدراسي أو متخلفين ، وقد يكون سبب ذلك شعورهم بالعزلة الاجتماعية ، الى غير تلك من الاسباب التي يمكن ان تكشف عنها دراسات أكثر دقة وعمقا .

أما من ناحية المسكن فقد أشار الاستاذ حامد زكي في حديثه الى جريدة الاخبار بأن أغلب الطلبة القرباء يعيشون في شبه عزلة اجتماعية في عمارتين احدهما في منشية البكري والاخرى في ميدان لافوغلي ، وانهم بعد انتهاء دراستهم يعودون الى بلادهم وفي رأس كل منهم فكرة ناقصة أو خاطئة أو على الأقل مشوهة عن حياة الاسرة العربية والمجتمع العربي بصفة عامة (١) .

والواقع ان مشكلة اعداد المسكن الملائم للطلبة الوافدين من المشكلات الرئيسية التي أولتها الجامعات الاوروبية والأمريكية مزيدا من عنايتها واهتمامها ، ولم يكن هدف الجامعات الأجنبية مقصورا على مجرد توفير المسكن المناسب للطلبة الوافدين ، بل كانت ترمي الى تحقيق أهداف الجامعة التربوية بصفة خاصة ، وامتزاج الثقافات القومية والدولية بصفة عامة .

ففي الولايات المتحدة مثلا توجد الى جانب المدن الجامعية يسوت الشباب ، وهي بيوت تؤجرها الهيئات أو الافراد للجامعة ، وهي تؤجرها بدورها للطلاب لقاء رسم مناسب ، كما توجد بيوت دولية International houses يشترك فيها الطلاب الوافدون مع بعض الطلاب الأمريكيين لتمتزج الثقافات المختلفة ، وتتوطد بين الطلاب علاقات الصداقة والاخوة ، كما توجد أيضا « أندية الاخوة Fraternity clubs »

(١) اخبار اليوم بتاريخ ١٩٦٢/٣/٠١ : حديث للسيد وكيل وزارة التعليم العالي لشئون العلاقات الثقافية .

وأندية الأخوات Sorority clubs وهي بيوت يؤجرها الطلبة ويديرونها ويشرفون عليها بأنفسهم ، ويباشرون فيها مختلف أنواع النشاط الاجتماعي والرياضي والترويحي ، وقد يشترك فيها الطلاب على اختلاف جنسياتهم .

وفي فرنسا أنشئت مدينة جامعية دولية في جامعة باريس منذ سنة ١٩٢٥ م وهدفها توفير سبل الإقامة المناسبة للطلاب الفرنسيين القادمين من الأقاليم ، وكذلك للطلاب الوافدين من مختلف الدول ليعيشوا عيشة مشتركة تمتاز فيها الثقافات ، وتقوى فيها الروابط والعلاقات بين الجميع .

ومن الأمور الهامة أيضا مشكلة أسكان الطالبات الوافدات ، فمما لفتهن أدق ، ومشكلتهن أصعب من مشكلة الطلبة الوافدين . وقد أشرف الباحث على دراسة قامت بها ثلاث طالبات بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية (١) هدفها معرفة الجهود الأهلية والحكومية التي بذلت لمواجهة مشكلة أسكان الطالبات المغتربات في مدينة القاهرة ودراسة الخدمات التي تقدم في البيوت القائمة لهذا الغرض ، وتقويم هذه الخدمات ، ومعرفة مدى رضا الطالبات عنها .

وقد شمل البحث جميع بيوت الطالبات في القاهرة والجيزة ، وبعض هذه البيوت تابع لهيئات أهلية مثل البيوت التابعة لجمعية نهضة المرأة الحديثة بالجيزة ، والتابعة لجمعية حماية الفتاة بجاردن سيتي ، وجمعية مارمرقس النسائية بالجيزة . الخ ، وبعضها تابع لهيئات حكومية مثل المدينة الجامعية التابعة لجامعة القاهرة ، والمدينة الجامعية التابعة لجامعة عين شمس ، وبعضها الآخر تابع لهيئات شبه حكومية مثل بيت الطالبات انجليزيات التابع لجامعة الدول العربية ، وبيت الكويتيات .

وقد اختيرت عينة عشوائية منتظمة تمثل ٢٥ ٪ من الطالبات في كل بيت ، وبلغ عدد أفراد العينة ٢٠٤ طالبة ، وجمعت البيانات بواسطة استمارات خاصة بالبحث سلمت الى الطالبات يدا بيد .

ومن الحقائق التي أسفر عنها البحث ان اكبر نسبة من الطالبات (٤٥ ٪) تعرفن بالبيوت عن طريق زميلاتهن ، وتعرفت الاخريات بالبيوت عن طريق الصدفة (١٨ ٪) او المعهد (١٤ ٪) او الدعاية (٧ ٪) او هيئة خاصة (٢١ ٪) كالسفارة او الكنيسة .

(١) ومن الانسات : انتصار شريف الخيمي ، دلال عبده غيبه ، فاطمة محمود ديب من الاقليم الشمالى .

وقد وجد أيضا ان (٥٦٦ ٪) من الطالبات يقمن في غرفة مستقلة وقد تمثل ذلك بشكل واضح في مدينتي القاهرة وعين شمس الجامعيتين بينما تقيم الباقيات (٤٣٤ ٪) مع زميلة او اثنتين او ثلاثة أو أكثر ، مع ما يسببه ذلك من الضيق . فقد ذكرت (٦١٢ ٪ منهن) انهن يشعرن بضيق لوجود زميلات معهن في نفس الحجرة لان اوقات المذاكرة والنوم تختلف بينهما ، وكثيرا ما تحدث بينهما خلافات شخصية . ومما يزيد في ضيق الطالبات ان توزيعهن على الغرف يتم في أغلب البيوت بأمر المشرفة دون إتاحة الفرصة للطالبة في اختيار زميلاتها اللواتي سيشتريكن معها في الحجرة .

اما عن العلاقات الاجتماعية فقد ذكرت أغلبية الطالبات (٦٩٢ ٪ منهن) ان العلاقة بينهما وبين المشرفات علاقة صداقة .

كما أن (٤٣٤ ٪ من الطالبات) لا يجدن صعوبة في الاختلاط بزميلاتهن ، بينما تجد الاخريات (٥٦٦ ٪) صعوبة في الاختلاط ببعضها اختلاف الميول والاتجاهات والعادات ، واختلاف المستويات الاقتصادية ، ونوع الدراسة .

وعلى ضوء هذه الدراسة ، أرى ان تتوسع الحكومة في بناء البيوت السكنية للطلبة والطالبات الوافدات ، فقد نالت المدينة الجامعية التابعة لجامعة القاهرة أعظم تقدير من الطالبات اللاتي أجرى عليهن البحث ، كما أرى أن تشرف الحكومة اشرافا دقيقا على البيوت التابعة لجمعيات اهلية حتى يمكن ان تصل الى مستوى افضل واحسن مما هي عليه الآن .

أما من ناحية دعوة السيد الأستاذ أحمد زكي للعائلات المصرية بأن تفتح ابوابها للطلبة الغرباء ، فأرى ان كثيرين من افراد المجتمع لا يستسيقون مثل هذه الدعوة ، وقد لمست ذلك من أحاديثي ومناقشاتي مع الكثيرين على اختلاف ثقافتهم وطبقاتهم . ومن الوسائل العملية التي يمكن الأخذ بها لحل مشكلات الطلبة الوافدين ، وتعريفهم ببلادنا ، وإتاحة الفرصة لهم للتعرف على روح الاسرة العربية وطبيعتها ، الأخذ بنظام الاسرة البديلة كما هو متبع في بعض الولايات الأمريكية . فحينما يصل الطالب المقرب الى الولاية تستقبله جماعة من السيدات اللاتي لهن نشاط في هذا الميدان ثم ينزل ضيفا على احدى الاسر لمدة يومين أو ثلاثة ، تساعدن الاسرة خلالها في العثور على مسكن مناسب ، وتعرفه باحوال المجتمع الجديد ، وتظهر له الاستعداد لمساعدته وحل مشكلاته ، وتدعوه لان يزورها في كل شهر مرة أو مرتين ، وأن يعشبر افراد الاسرة بمشابة اب وأم وأخوة ، أي بمشابة أسرته الجديدة في عائلته الجديد ، وتستمر العلاقة قائمة بين الطالب والاسرة

البديلة طوال مدة دراسته ، يزورهم كلما اتسع وقته ، او ليلتمس منهم انعون اذا واجهته صعوبة او اعترضته مشكلة ، كما أنه يدعسهم الى انحفلات التي تقيمها الجامعة في المناسبات المختلفة . بهذا تتوطد العلاقة بينهما ، ويشعر الطالب بالراحة والامان النفسى دون ان يسبب الضيق لاحد .

الاختلافات الفردية وعلاقتها بالمشكلات النفسية والاجتماعية :

سبق أن ذكرنا انه لبحث مشكلات الوافدين يجب ان نأخذ في الاعتبار المستوى الثقافى العام ، ومستوى الثقافات الفرعية ، وكذلك المستوى الفردى . وقد أثبتت دراسات متعددة ان مشكلات الوافدين ترتبط بما يأتى :

١ - **السن :** كلما كان الطالب صغير السن أمكنه التكيف بسهولة مع الوسط الثقافى الجديد ، وبالعكس اذا كان كبير السن اذ يصعب عليه أن يغير عاداته وقيمه واتجاهاته وأنماط سلوكه .

٢ - **الطبقة الاجتماعية :** أثبتت الدراسات ان الطلبة الذين ينتمون الى طبقات اجتماعية عليا يسهل عليهم تكوين علاقات اجتماعية مع افراد المجتمع الجديد ، والاشتراك فى كثير من النشاط الاجتماعى والتكيف مع الوسط الثقافى الجديد بعكس الطلبة الذين ينتمون الى الطبقة الدنيا - وان كانت نسبتهم بين الطلبة الوافدين ضئيلة .

٣ - **مادة الدراسة :** أثبتت الدراسات أيضا ان الذين يدرسون العلوم الاجتماعية او يتخصصون فى فرع منها أسرع تكيفا مع قيم المجتمع الجديد عن الذين يدرسون العلوم الطبيعية والبيولوجية . لان المجموعة الاولى أكثر فهما للعلاقات الاجتماعية والانسانية من المجموعة الثانية . . وهى كذلك أكثر فهما لطبيعة المجتمعات ، وانظمتها المختلفة .

٤ - **الوطن الاصلى :** تزداد المشكلات الاجتماعية اذا كان الاختلاف بين الوطن الاصلى والمجتمع الجديد كبيرا ، واذا تشابهت ثقافة الوطن الاصلى مع ثقافة المجتمع الجديد ازداد تكيف الطالب مع بيئته الاجتماعية الجديدة .

٥ - **اللغة :** لما كانت اللغة وسيلة الاتصال بين الناس ، فان الصعوبة اللغوية وعدم اتقان لغة المجتمع الجديد ، يؤدي فى الغالب الى كثير من المشكلات الدراسية لعدم فهم المحاضرات ، أو عدم استيعاب الدروس . . وقد تؤدي هذه الصعوبة اللغوية أيضا الى عدم استيعاب القيم الثقافية فى المجتمع الجديد .

التكيف الاجتماعي وعلاقته بالزمن :

لاشك ان لعامل الزمن اثرا كبيرا في تكيف الافراد والجماعات للتراث الثقافي الجديد ، فكلما طالت مدة اقامة الفرد في الوسط الجديد ، زاد تكيفه بأنماطه الثقافية ، وزاد تمثله للنظم والامواضع الجديدة ، وقلت المشكلات التي يواجهها الطالب .

وتدل الدراسة التي اجراها الباحث في الولايات المتحدة ان التكيف للوسط الجديد يمر في أربع مراحل زمنية :

المرحلة الاولى : في الشهور الاولى من وصول الطلبة الوافدين الى المجتمع الجديد لاتواجههم مشكلات كثيرة ، اذ يبهرهم الجديد ببريقه ، فيحاولون ان يأخذوا فكرة سطحية غير متعمقة عن كل شيء . واذا واجهتهم مشكلة فانهم يحاولون تجنبها والابتعاد عنها ، واذا أخطأ أحدهم في فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية في الوسط الجديد فان الجميع على استعداد لان يغفروا له الخطأ لانه لا يزال جديدا بينهم ، لم يستطع بعد ان يتمثل قيمهم وعاداتهم او يتعرف على قواعد المجتمع السلوكية بما فيها من جبر والزام . وقد تنتهى هذه المرحلة بعد شهور وقد تمتد حتى نهاية العام الاول (١) .

المرحلة الثانية : وتمتد من نهاية العام الاول حتى نهاية العام الثانى . وتعتبر هذه الفترة من أخطر الفترات التي يمر بها الطلبة الوافدون ، اذ انهم يحاولون التكيف مع المجتمع في أقصر وقت ممكن ، فتواجههم مشكلات كثيرة في داخل المدرسة وخارجها ، واذا أخطأ الطالب فان الناس لا يعاملونه بروح التسامح التي كانوا يعاملونه بها في الماضي لانهم يتوقعون منه ان يكون قد تعرف على قيم المجتمع ، وتفهم قواعده وقوانينه ، وكثيرا ما يشعر الطالب بالحنين الزائد الى أهله ووطنه خلال هذه المرحلة لانه يكون في حاجة ماسة الى من يقف وراءه ويساعده على التغلب على ما يصادفه من صعاب .

المرحلة الثالثة : وتمتد من نهاية العام الثانى حتى نهاية العام الرابع . وفي هذه المرحلة يكون الطالب قد تخلص من كثير من المشكلات التي أعترضت سبيله في المرحلة الثانية . فيشعر بالراحة والامان حتى انه

(1) Hassan, A. M., "Social Interaction Between Foreign Students and Americans in a Mid-Western Community" (unpublished doctoral dissertation, Purdue University, W. Lafayette, Indiana, 1961).

ليشعر كما لو كان قد عاش في المجتمع الجديد منذ وجد . فكل شيء أصبح عاديا ومألوفا وغير غريب عليه .

المرحلة الرابعة : اذا اقام الطالب في المجتمع الجديد اكثر من اربع سنوات ، فانه ينظر الى الامور نظرة موضوعية ، ويحكم على الاشياء كما هي دون ان يتأثر بعاطفته الشخصية . كما ان الطالب يحاول ان يصحح معلوماته بقدر الامكان خلال هذه المرحلة ، ويحاول ان يستوعب ما فاتته قبل رحيله حتى يكون على علم ودراية بكل الجوانب الثقافية للمجتمع الذي اقام فيه .

وليس من الضروري ان تنتهى هذه الفترات تماما كما حسبناها بالسنوات السابقة ، فقد تمتد هذه الفترات او تقصر بالنسبة لبعض الافراد ، او بالنسبة لبعض الجنسيات . فان الاختلافات الفردية والجماعية لها اثرها في سرعة التكيف او بطئه . وكما ذكرت من قبل لابد من ان نأخذ في الاعتبار مستوى الثقافات الفرعية ، وكذلك المستوى الفردي الى جانب المستوى الثقافي العام عند بحثنا لمشكلات الطلبة الوافدين .



من هذا العرض نرى ان الطلبة الوافدين يواجهون في المجتمعات الجديدة كثيرا من المشكلات النفسية والاجتماعية ، وان من الضروري ان نهتم ببحث مشكلاتهم بحثا موضوعيا حتى نستطيع ان نتبين الحقائق مجردة ، وان نضع اسسا سليمة لاجل مشكلاتهم في هذا العصر الذي أصبحت فيه الدراسة العلمية الهادفة وسيلتنا الى التخطيط والبناء .

* التعليم في أفريقيا الإدارية

للاستاذ السيد محمد العزاوي
بمكتب نائب رئيس الجمهورية للخدمات

من الحقائق الثابتة أن أهل أفريقيا الإدارية لم يتخذوا لانفسهم أى رموز كتابية يدونون بها آثارهم . وليس الافريقيون وحدهم هم الذين لم يفعلوا ذلك . فشعب الانكا الذى خلف وراءه آثار الانديز الضخمة ، والكتيون والتوتون والسكسون لم يخلفوا وراءهم شيئاً على الاطلاق وان كان الآخرون عمدوا فى عصورهم المتأخرة الى تقليد البوابات والمعابد التى بناها الرومان فى بلادهم . والواقع أنه ما زالت لدينا حضارات رفيعة من غير سجلات مكتوبة ، وما زالت لدينا مجتمعات تحترم جهود العقل البشرى ومغامراته حتى ولو لم يحولوها الى كلمات مدونة . والظاهر أن الحضارات التقليدية فى أفريقيا الإدارية بذلت مجهودا خاصا لى تقوم دون كتابة ، فالمسلمون الزنوج مثلا لم يحاولوا أن يستغلوا الابجدية العربية مع أنها كانت فى متناول أيديهم منذ القرن السابع الهجرى أو الثالث عشر الميلادى .

ومهما يكن من أمر فقد اتسعت معرفتنا فى السنوات القليلة الماضية ببعض القوالب الفنية التى تعبر بها هذه الحضارات عن نفسها وبخاصة قالبى النحت والموسيقى . إلا أن القطع الفنية المصنوعة من البرونز والأقنعة والتماثيل التى نجدها هنا وهناك فى كثير من متاحف العالم ، بل والافغانى والرقصات التى امتدت شهرتها الى خارج حدود افريقيا لا يمكن أن تقدر حق قدرها اذا هى عزلت عن الكيان العضوى الذى لا تمثل منه سوى جانب واحد من جوانب التعبير . وهذا الكيان العضوى هو المجتمع الافريقى التقليدى الذى زود أقراده بالمعرفة التى يحتاجون اليها فى جدهم وهزلهم وفى آرائهم ومعتقداتهم عن العالم ، وأسبغ على حياتهم المتصلة بالارض معناها العميق الكامل . ومهما قيل عن تعدد اللغات واللهجات ، وعن الفرص غير المتكافئة - سواء أكان ذلك على شواطئ المحيط الاطلسى أم على شواطئ المحيط الهندى ، أم فى الغاب أم فى السهول والبرارى ، أم على سفوح الجبال والهضاب . أم على ضفاف الانهار الجبارة - فإن هذا المجتمع

* اعتمدت هذه الدراسة المقارنة على أعمال مؤتمر التربية والتعليم بأديس أبابا فبراير ١٩٦٠ ومايو ١٩٦١ ، وعلى التقارير التى رفعتها حكومات الدول المشتركة الى هيئة اليونسكو ، وعلى :

World Survey of Education, II, Paris, Unesco, 1958, p. 1023.

الرعى أو الزراعى أقيم على أسس متينة من الأفكار المحددة المعقدة أشد التعقيد ، وعلى الطقوس التى لم تفاد صغيرة ولا كبيرة من الحياة الفكرية أو الدينية أو الاجتماعية إلا جعلت لها قواعد وأصولا مرعية ، سواء أكانت تمس حياة الفرد أو الأسرة . وما قيل فى هذا يقال فى تربية النشء وتعليمه . ومن ثم يمكن القول بأن مراسم التنشئ ومدارس الادغال والطقوس الدينية التى تستمد طوال سنوات المراهقة . ألف نوعا من التعاليم يبلغ من الاصاله والكمال والفعالية الحد الذى يحقق به تزويد ناشئة افريقيا المدارية بما يحتاجون اليه وسط المجتمعات من حولهم .

ومما لا شك فيه أنه ما زالت هناك مواطن يعيش فيها هذا المجتمع التقليدى بنظامه الاسرى وطقوسه واحتفالاته الدينية . الا أن هذه المواطن لم تعد تمثل سوى بقايا الماضى . كما أن المجتمع الرعى أو الريفى الموروث عن الاجداد لم يعد يعطى الامم الافريقية الناهضة صورتها المميزة حتى ولو استمدت منه بعض الافكار . وقد يميل بعض قادة الفكر فى افريقيا اليوم الى تأكيد ضرورة العودة الى الاصول الاولى أو احياء التراث القديم الا أنه من المحقق أن قادة الفكر هؤلاء يعيشون كغيرهم من بنى جنسهم فى حضارة صناعية تزداد اتساعا وانتشارا لا من حيث أصولها وطرقها الفنية فحسب بل ومن حيث مضامينها السياسية والاجتماعية والثقافية فى آن واحد .

ومن الواضح أنه لم يعد فى مقدور أية أمة أن تعيش خارج نطاق التطور العالمى حتى ولو تعمدت ذلك أو أصرت عليه . ومن الواضح أيضا أن الامم الحديثة الاستقلال فى افريقيا ليست مستعدة لقبول حركة التطور فحسب ، بل أنها لتدعى لنفسها الحق فى أن تستفيد منها وأن تسهم فيها بدور فعال . والنتيجة المباشرة لذلك هو اضطرابها لأن تقدم خدمات التعليم العام - بأسرع ما تستطيع ليصحب هذه الحضارة الصناعية .

وقد قامت المدارس الاوربية على السواحل الافريقية منذ أكثر من قرن . ويستطيع أهل غانا أن يفخروا بأن الارساليات البرتغالية قد أنشأت مدارس فى المينا منذ سنة ١٥٧٤ ، وكذلك عملت المدارس الاوربية فى السنغال قرونا طويلة . ومنذ عهد قديم بدأت الشركات التجارية تعلم مترجميها وكتبتها القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . الا أن انتشار بضعة وعشرين معهدا فى طول افريقيا المدارية وعرضها لم يغير من الحقيقة ابواقعة : وهى أنه فى مطلع هذا القرن لم تقم مدرسة تستحق الذكر خارج تلك المدن الساحلية التى أقام فيها الاجانب . ومع ذلك فلا جدال فى أن الاجانب فعلوا الشيء الكثير فى سبيل نشر التعليم منذ سنة ١٩٠٠ فصاعدا ، وأنهم وضعوا أسس التعليم النظامى فى دول افريقيا المدارية . وهذا لا ينفى أن نسبة الامية فى افريقيا المدارية كانت تتراوح - منذ ثلاثين

سنة ١٩٥٥ و ٩٥٪ من السكان ، حتى لقد ساد الاعتقاد بأن هذه الشعوب لن تستطيع أن تعتمد على نفسها قط في مد خدمات التعليم أو إنشاء المدارس ، وبأنه لا بد لها من أن تستورد كل ما تحتاج إليه العملية التعليمية من الخارج . في مثل هذه الظروف لم يكن عجيبا أن يتسافل الناس إذا كان من الممكن تزويد نخبة من أبناء افريقيا بالقراءة والكتابة والحساب في سنة ٢٠٠٠ م !!

وجه افريقيا يتغير :

الا أن وجه افريقيا قد تغير في هذه السنوات الاخيرة ، وخطواتها نحو التقدم قد تعدلت وأسرعت . وانه لمن المتعذر علينا أن نلجأ الي مقياس واحد نقيس به مصادر الثروة ومدى التقدم الجارى وعمق الماضى التاريخى لدى هذا العدد الكبير من دول افريقيا المدارية . ففي الوقت الذى نجد فيه امبراطورية اثيوبيا موعلة في القدم نجد بعض الولايات الصغيرة على السواحل الغربية لم تقطع الا في اثناء التقسيم الاستعماري الحديث نسبيا . أضف الى ذلك الفروق الاجتماعية والصناعية والثقافية القائمة بين الدول الافريقية والتي طبعها العرب والغربيون بطابعهم ومع ذلك فكل دولة من هذه الدول تجاهد اليوم - كما لم تفعل قط من قبل - في سبيل امر عظيم - الا وهو تقديم التعليم الكامل لمئات الالوف من الابناء الذين لم يعرف آباؤهم من قبل ما المدرسة وما الكتاب .

وبوسعنا أن نقول ان هذا التقدم الرائع الذى تشهده قارة افريقيا اليوم في ميدان التربية والتعليم لم يحدث مثله من قبل في أى زمان ولا مكان . ففي خلال عشر سنوات قصار قفز عدد المدارس والتلاميذ في بعض المناطق الى ٣٠٠٪ ولم يكن في مقدور أى انسان أن يتكهن عند نهاية الحرب العالمية الثانية بمثل هذا المعدل في الزيادة ، ولا أن يتنبأ مثلا بأن دولة مستقلة تسمى غانا سوف يكون لديها ٦٠٠.٠٠٠ تلميذ وتلميذة في المدارس سنة ١٩٦٠ ، أو أنه سوف يكون هناك ١٣٠.٠٠٠ تلميذ وتلميذة في مدارس السنغال ومالى . بل ان العجب كان جديرا بأن يذهب بالانسان شتى المذاهب اذا خطر لذهنه - منذ خمسة عشر عاما فقط - فكرة إنشاء جامعة في اديس ابابا ، أو أن قاعات المحاضرات والمختبرات الموجودة الآن في جامعات ابادن واكرا واليزابيثفيل وليوبولدفيل وخليج قورة ودكار سوف تتفوق على ما هو موجود منها في بعض المدن الاوربية نفسها . وأما اليوم فطلبة هذه الجامعات الافريقية لا يدركون أن بلادهم كانت مضطرة أبى أن تعيش بلا جامعات حتى الامس القريب .

وما نظن أن أحدا سوف يدهش اذا عرف أن هناك اليوم ١١٢.٠٠٠ طالب وطالبة يؤمون المدارس الثانوية ومعاهد اعداد المعلمين في نيجيريا ،

أو أن ١٦٠٠ تلميذ وتلميذة قد التحقوا بالصف السادس من التعليم الثانوي في غينيا ، أو إن هناك ٢٠٠٠ طالب وطالبة يؤمنون التعليم الثانوي في مدغشقر . إلا أن الشيء الذي يدهش الإنسان حقاً هو أن الغالبية الساحقة من هذه المدارس لم يكن سوى أحلام منذ جيل واحد فقط ! ومن ثم كانت الجودة هي الطابع المميز لمعظم هذه المدارس القائمة الآن في إفريقيا المدارية . وإن الزائر لأي مختبر في أية جامعة أو أي مركز للبحوث أو أي محطة للتدريب المهني ليروعه أن كل شيء جديد تماماً . ولو أنه جاء إلى إفريقيا منذ عشر سنوات فقط لما وجد سوى القليل النادر أما اليوم فإن الذي يدهشه هو الوثبة المباشرة : فهو لا يرى مجرد تقدم ملحوظ في ميدان التربية والتعليم فحسب بل أنه يرى وثبة واندفاعاً يكاد يكون خلقاً جديداً .

وهذا بلا شك هو السبب الذي يفسر لنا عدم انزعاج السلطات التربوية الإفريقية وهي تتحدث عن الأعداد الضخمة التي لم تلتحق بعد بالمدارس . وهي أعداد مروعة في بعض الحالات . ففي أثيوبيا والصومال ومالي والنيجر وفولتا العليا مثلاً مازال من المتعذر مد خدمات التعليم الابتدائي حتى لعشر (١/١٠) من هم في سن الدراسة الابتدائية وأما في سرياليون وليبيريا وداهومى وتنجانيقا فلا يتعلم سوى ثلاثة أطفال من كل عشرة أطفال . وحتى البلاد التي يصح أن نسميها أكثر تقدماً من غيرها من الوجهة التربوية ما زالت تجاهد جهاداً جباراً في سبيل تقديم التعليم الذي يمكن مقارنته بالتعليم الأوربي أو الأمريكى لابنائها جميعاً . وأفضل مثل على هذا النوع من الدول اتحاد نيجيريا الذي يقدم التعليم لما يقرب من ٢٧ مليون تلميذ وتلميذة منهم ٢٦ مليون في التعليم الابتدائي وحده و١٠٠ من الملايين في سائر أنواع التعليم الأخرى . ولما كان شمال نيجيريا اقليماً واسعاً يقطنه ١٨ مليون نسمة فإنه يتخلف عن بقية أقاليم نيجيريا من حيث الأعداد والتجهيز . ومع ذلك فقد أعلن في كائو مؤخراً أن السلطات المحلية أنفقت ٩١٠٠٠ جنيه في عام واحد على بناء المدارس الابتدائية وتجهيزها . منها ٢٨ في مدينة كائو وحدها و١٦ مدرسة في بقاع أخرى من الأقليم . ولك أن تفهم هذه الأرقام كيفما يحلو لك ، وأن تعتبرها دون المستوى أو عادية أو فوق المستوى . إلا أننا يجب أن نشير إلى أن هذا المبلغ أعلى من الميزانية السنوية الخاصة ببعض جامعات دول إفريقيا الغربية .

الفرص غير متكافئة :

يستطيع المستعرض لأعمال وتوصيات المؤتمر التربوي الذي عقد بأديس أبابا في المدة من ١٥ إلى ٢٥ مايو سنة ١٩٦١ بدعوة من منظمة

اليونسكو ومكتب التربية الدولي - أن يرى بوضوح أن دول إفريقيا
المبازية التي اشتركت فيه (وعدها ٢٢ دولة) أن استطاعت أن تحل
مشكلاتها بطريقة واحدة فهي أبعد من أن تستطيع حلها بطريقة واحدة
ولا في زمن واحد ولا بتسهيلات واحدة . ذلك لأن التفاوت كبير بين الأقاليم
المختلفة حتى في الدولة الواحدة . وكلنا يعرف أن العمران والمواصلات
والتسهيلات المتوفرة في كبريات المدن الإفريقية يمكن مقارنتها بما يتوفر
منها في نظيراتها بأي مكان آخر . ويمكننا أن نقدر إجمالاً أن هذه المدن أن
عانت نقصاً أو عجزاً في المدارس والمدرسين فإن هذا يرجع إلى أنها تنمو
بخطوة لا تلاحقها المدارس ، ولكن على الرغم من التقدم السريع الحديث
للمدن التجارية أو مراكز التعدين إلا أن إفريقيا سوف تظل زراعية في
أغلبها ، وسوف تظل الغالبية الساحقة من سكانها تعيش وتعمل في قرى
تفوق العد والحصر مبعثرة بعثرة يزيد من حداثتها الافتقار إلى الطرق
المهدة : ففي كثير من الأقاليم تشق الطرق الغابات وتعلو الهضاب وتعبر
الأنهار لتصل بين العواصم والمراكز الإدارية والصناعية بصورة مباشرة
بقدر المستطاع . أما المواصلات بين القرى بعضها وبعض ، وبين القرى
والعالم الخارجي فلا تتم إلا عن طريق الممرات الضيقة الملتوية .

فاذا أقيمت مدرسة في أحد الأسواق التي تنشأ بجانب الطرق - كما
هنا عادة غالباً - فإن تأثيرها لا يتخطى دائرة صغيرة محدودة حولها
والواقع أن التعليم مستحيل فعلاً بالنسبة لمعظم الأطفال إلا إذا كانوا على
أستعداد لأن يسافروا المسافات الطويلة أو يهجروا مواطنهم الأصلية
كلية . وهو حل أن تيسر لحفنة من الصبيان فمن المشكوك فيه جداً أن
يتيسر للبنات على الإطلاق .

ويزداد الموقف خطورة في المناطق المخلخلة السكان : ففي أغلب بقاع
إثيوبيا والصومال والسهول شبه الخالية التي تترامى من النيل إلى المحيط
الاطلسي بين الصحراء الكبرى ومنطقة الغابات لا تكاد نجد أكثر من خمس
سمات في كل كيلو متر مربع . ولسنا بحاجة إلى أن نتحدث عن هذه
المناطق حيث يقتضي التقدم بذل جهود فائقة مضيئة . وهذه ليست
المناطق الوحيدة المخلخلة : فليبيريا وغينيا وسيراليون بلاد تشغل ٤٣٢٣
كيلو متر مربع أي ما يفوق مساحة بريطانيا أو اليابان ، ومع ذلك فمجموع
سكانها يكاد يعادل سكان لندن وحدها ، وهو أقل من سكان طوكيو بكثير ،
وكثيراً ما قيل أن تخلخل السكان عقبة دائمة تعوق سبيل التقدم
الاقتصادي . ومما لا شك فيه أنه ذو آثار مدمرة على إقامة شبكة فعالة
من المدارس . ويمكننا أن نقول أن النسبة المئوية من الأطفال الإفريقيين
الذين يلتحقون بالمدارس تتناسب مع كثافة السكان ، وتزودنا بالأمثلة
الدالة على صدق هذا القول تاناريف في مدغشقر ، والجزء الجنوبي من

غانا ، والولايات الجنوبية من نيجيريا . ولما كانت الاقاليم الغربية والشرقية من نيجيريا هي اشد مناطقها كثافة في السكان وأغناها من حيث المدن والطرق والمواصلات فان أكثر من ٧٠٪ من الاطفال يؤمّون المدارس هناك . وان كان جيرانهم في فولتا العليا والنيجر والمقاطعات الشمالية من الكمرون أقل حظاً منهم فذلك لانهم فريسة لظروف جغرافية قاسية . وبالرغم من قلة الموارد المالية المتاحة الا أن السلطات مستعدة دائماً لان تبني المدرسة وتزودها بالمدرسين اللازمين اذا طلبت اليها ذلك مدينة لا يقل عدد سكانها عن ١٠٠٠٠ . ولكن هذه السلطات تقر بعجزها التام اذا تعلقت المسألة بتقديم نفس الخدمات التعليمية لخمسين قرية لا يزيد عدد سكان أحداها عن ٢٠٠ نسمة فقط .

وليست المشكلة هنا هي أن هذه القرى الخمسين تريد أن تدفع بالسلطات الى الاتفاق بسخاء على المباني المدرسية : إذ أن غالبية هذه القرى على أتم استعداد لان تقدم مبنى المدرسة ، بل وتقدم منزلاً للمدرس وغنى عن البيان أن معظم الدول الافريقية تستطيع أن تبني مدارس متواضعة تفي بالفرض . وليس أدل على ذلك من التصريح الذي صرح به مندوب الصومال في المؤتمر الذي نظّمته هيئة اليونسكو بأديس أبابا في فبراير سنة ١٩٦٠ لوزراء ومديري التربية والتعليم حيث قال انه من الممكن استبعاد مشكلة المباني المدرسية فان أية شجرة ذات ظل قليل تسد مسد المبنى اذا تسند السبورة الى جذعها ، ويستظل الاطفال بظلها . ان المباني لا تكون المدرسة بل يكونها المعلم . وعلى ذلك فالمشكلة الحقيقية هي مشكلة المعلمين .

مشكلة المعلمين :

وهنا أيضاً نجد الشعوب الافريقية أبعد من أن تواجه صعوبات واحدة فهناك الدول التي يعزى عجزها عن الاسراع بمد خدمات التعليم الابتدائي الى أزمة المدرسين المؤهلين حتى ولو لم تشترط هذه الدول سوى الحد الأدنى من المؤهلات التربوية . على أن هناك أكثر من دولة تتخذ فيها مشكلة ايجاد المدرسين صورة أخرى ، وهي أنه لن يتوفر لها العدد الكافي من المدرسين قط اذا هي عازمت على أن تقدم التعليم الكامل لجميع الاطفال والمراهقين بين يوم وليلة . فاذا ادخلنا في اعتباراتنا الارصدة المالية المتوفرة في الوقت الحاضر والاحتياجات التي يتطلبها التوسع في النظم التعليمية بدا لنا أن دولاً مثل السنغال وغينيا وغانا والكمرون والجبون ... الخ لديها فعلاً من المدرسين العدد الذي تستطيع أن تتحمل دفع مرتباته . وبعبارة أخرى أن الاجراءات الرامية الى اعداد هيئة التدريس تتم على أسس قد تكون اضيق من اللازم وان كانت متينة راسخة .

ويتضح من تقرير حديث تقدمت به حكومة يوغندا أن جميع الاطفال الإفريقيين في هذه البلاد لا يذهبون الى المدارس ، وأن من يذهب منهم اليها لا يظفر بأكثر من أربع سنوات بدلا من الثماني المقررة في الخطط الرسمية . أضف الى ذلك أن كليات اعداد المعلمين التي كان مقررا لها أن تعد كل عام ١١٠٠ مدرس لا تقوم في الوقت الحاضر بأكثر من اعداد ما يحتاج اليه التعليم الابتدائي الذي تستطيع الحكومة أن تقدمه في الوقت الحاضر . ولن يكون اسرافا في التفاؤل اذا قلنا ان الدول التي بلغت هذا المستوى لن تصادف سوى عقبات قليلة في اعداد كل المعلمين اللازمين للتعليم الإلزامي بمجرد أن تسمح لها مواردها المادية بذلك .

فاذا أردنا أن نتدبر مدى الاحتياج الى هيئة التدريس المؤهلة في كل افريقيا المدارية وجدنا أن مشكلة الموارد المالية تتخذ شكلا مزعجا حقا . وبالرغم من أنه من المتعذر أن تقدم هنا الارقام الصحيحة لهذه الاحتياجات إلا أننا نستطيع أن تكون فكرة طيبة عنها من الرقم الذي ذكره امبراطور إثيوبيا لدى افتتاحه لمؤتمر اديس ابابا حيث قال انه لكي تقدم التعليم الملائق للملايين الاطفال الإفريقيين الذين لا يؤمون المدارس حتى الآن يجب أن يعد أكثر من ٣٤.٥٠٠ مدرس في السنوات القليلة القادمة ، وأن نمددهم بالتسهيلات التي تيسر عليهم حياتهم في البيئات التي سوف يعملون فيها . ومن ثم فالامل معقود على أن يتم ذلك التعاون الاقليمي الذي قررت عدة دول افريقية أن تقوم به فيما بينها - وخاصة في ميدان اعداد المعلمين .

مشكلة الكتب المدرسية :

وسوف يكون لهذا التعاون الاقليمي الذي يجب أن يقوم فيه التعاون الدولي بدوره فائدة كبيرة بالنسبة للكتب المدرسية . ففي هذا الميدان ما في غيره تماما من تفاوت بين الدول الافريقية من حيث الكتب المتاحة للتلاميذ والمدرسين على السواء : فعلى حين نجد بعض المدارس مزودة بمكتبات مدرسية ممتعة وخرائط وملصقات وصور فوتوغرافية نجد بعض البلاد المجاورة لا تستطيع أن تزود جميع التلاميذ بالكراسات اللازمة ، كما أن التلاميذ يضطرون الى أن ينقلوا الدروس من الكتاب الوحيد على قصاصات من الورق . وحتى لو وجدت الكتب الكافية فإنها - مع الاسف - لاتلائم احتياجات التلاميذ الحقيقية غالبا . وبالرغم من أن هناك ناشرين افريقيين وكتبا مدرسية افريقية - في افريقيا الشرقية على الاقل - إلا ان معظم الكتب تستورد من أوروبا . ولما كانت هذه الكتب قد أعدت بعناية لتلائم احتياجات أطفال يختلفون من الناحية الاجتماعية والجغرافية عن الاطفال الافريقيين فإنها ليست بذات فائدة

كبيرة لهم . وربما كانت نصوصها الانجليزية أو الفرنسية في غاية السلامة والجودة طبقا للمستويات التربوية الانجليزية أو الفرنسية . ولكنها - لهذا السبب بالذات - لا تناسب افريقيا . وهذا هو السر في أن أصوات المربين الأفريقيين تعالت مطالبة بأن يقدم الناشر كتب مدرسية تأخذ بعين الاعتبار تاريخ كل دولة وخصائصها القومية والتنوعية . وقد أقدمت بعض هذه الدول على اتخاذ إجراءات حاسمة في هذا الصدد وخاصة غانا وتنجيريا وقينيا .

وسوف يتضمن تعديل الكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الابتدائي شيئا غير قليل من التعديلات اللغوية . وهذه مشكلة لا تستثنى منها دولة أفريقية ما ، بل ولا تفضل فيها دولة دولة أخرى . إذ من المعروف جيدا أنه لا توجد في افريقيا الإدارية أية دولة تتكلم لغة واحدة في جميع مناطقها . وإن شئت الدقة قلنا إن الشعوب أو الولايات المتعددة في كل دولة تتكلم بلغات شتى مختلفة . وأنه لمن الأهمية بمكان لعلماء اللغة ولافريقيا في المستقبل - تلك القارة التي سوف تحتاج الى لغة عامة - أن تتم الأبحاث حول أصول تلك اللغات أو على الأقل أصول عدد لا يستهان به من لهجات الجماعات السودانية والبانو . أما اليوم فلا يطمع أي أفريقي أن يتحدث بلهجة المخيلة ليفهمه غيره من بني وطنه .

وربما كانت هذه الاعتبارات غير ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأطفال الذين يؤمنون المدارس : ففي بعض الدول يتعلم الأطفال القراءة بلغة أفريقية لا يشترط حتما أن تكون لغة قومية ، وإنما يشترط أن تكون أشيع اللغات في المنطقة أو الاقليم . وهذه اللغة يقدم لهم بها المبادئ الأولية الأساسية ، وتعلمهم أن الرموز المكتوبة على الورق تمثل أصواتا معينة ، وصورا وأفكارا . وفي بعض الدول الأخرى يكتفى التلاميذ بأن يتعلموا القراءة والكتابة بلغتهم الخاصة فيما بعد إذا أرادوا . إلا أنهم يتلقون منذ السنة الأولى الابتدائية التعليم بالفرنسية أو الإسبانية أو الانجليزية أو البرتغالية حسب اختلاف البلاد . وعلى أية حال فإن الأطفال الذين يبدأون تعليمهم بتهجى القصص والانشيد في لغة الاسانتي أو اليوروبا أو الاينو أو السواحلي يعلمون علم اليقين أن لغة التدريس الحقيقية سوف تكون إحدى اللغات الأوربية ، وأنهم إن لم يتعلموها فلن ينالوا أكثر من أربع سنوات من التعليم الابتدائي إلا أن الاثيوبيين - أو الذين يتحدثون منهم الأمهرية على الأقل - يشذون عن هذه القاعدة . ومع ذلك فهم لا يختلفون عن غيرهم من أهالي افريقيا الإدارية في أنهم لا يستطيعون متابعة الدراسات بعد التعليم الثانوي إلا بلغتي اللغات الأوربية .

وكثيرا ما يجد رجال التربية مادة وفيرة تساعفهم اذا هم تحدثوا عن مزايا التدريس باللغات المحلية في المراحل الاولى من التعليم ، وعن مضار الانتقال الى لغة ثانية تختلف عن الاولى اختلافا اساسيا من حيث الهمجاء والصوتيات . وعلى أية حال فانه من المسلم به أنه لا يمكن القيام بشيء ذى بال فيما يتعلق بلغات التدريس على الرغم من الصعوبات التى يواجهها المتعلمون .

ومع ذلك فهذا الوضع يتصل أوثق الاتصال بمشكلة تعدد من أعقد المشكلات التربوية فى افريقيا المدارية : ونعنى بها تخلف التعليم الثانوى . وسوف نتناول هذه المشكلة بالدراسة فى فرصة أخرى .

* * *

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. S. Shaalan

M. K. Harby

H. Ammar

M. K. Barakat

M. A. El-Ghannam

M. El-Bassuony

Secretary

Executive Director

M. El-Hadi Afifi

M. A. El-Naggar

Literature materials for publication

and all other correspondence

to be addressed to the

Executive Director:

13, Liberation Square, Cairo

Tel. : 70686

Annual Subscription:

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue

MAY 1962

Year XIV

CONTENTS

● FUNDAMENTAL EDUCATION

Dr. Riad Askar

● AN EXPERIMENT IN TEACHER SELF-EVALUATION

Halim I. Grace

● A COMPARATIVE STUDY OF PRACTICAL STUDIES

M. K. Harby and W. Aziz

● MODERN THEORIES IN PERCEPTION

Dr. Naguib I. Ibrahim

● HUMAN RELATIONS IN THE ADMINISTRATIVE PROCESS

Dr. Mohammad A. El-Ghonnam

● SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF
STUDENTS FROM OTHER LANDS

Dr. Abd el-Basit M. Hassan

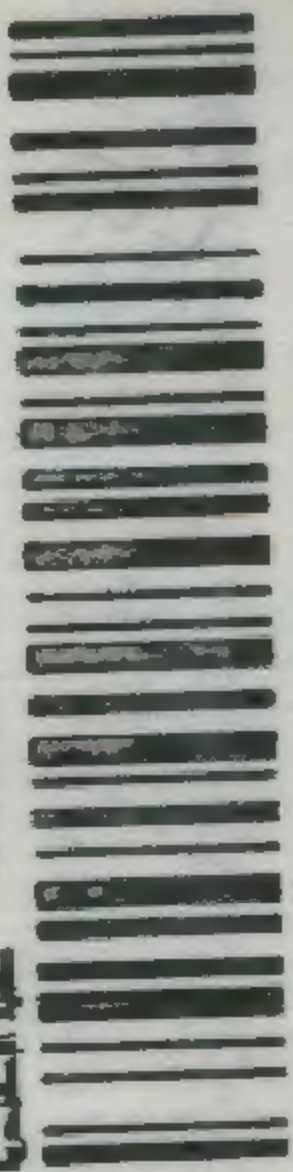
● EDUCATION IN TROPICAL AFRICA

El-Sayyed M. El-Azzawi

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.



Bibliotheca Alexandrina



0536168